



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

REGINEIDE MARTINS BARROS CAVALCANTE

PESQUISA-FORMAÇÃO COM OS *ALFALETRAMENTOS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MOSSORÓ/RN

REGINEIDE MARTINS BARROS CAVALCANTE

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM OS ALFALETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

MOSSORÓ/RN

2026

REGINEIDE MARTINS BARROS CAVALCANTE

PESQUISA-FORMAÇÃO COM OS *ALFALETRAMENTOS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

Aprovada em: ____/____/2026.

Banca Examinadora

Profª. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro – UERN
(Orientadora)

Profª. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas – UFERSA
(Examinador Externo)

Profª. Dra. Regina Santos Young – UERN
(Examinador Interno)

Profª. Dra. Camila Rodrigues dos Santos – NEI/UFRN
(Examinador – Suplente 1)

Profª. Dra. Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira – UERN
(Examinador – Suplente 2)

Catalogação da Publicação na Fonte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Catalogação de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Cavalcante, Regineide Martins Barros.

Pesquisa-formação com os alfaletamentos na educação básica/
Regineide Martins Barros Cavalcante. - Mossoró/RN, 2026.
170f.: il.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, POSEDUC,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

1. Educação - Pesquisa-formação. 2. Alfabetização. 3.
Alfaletamentos. 4. Ciberultura. I. Ribeiro, Prof^a. Dra. Mayra
Rodrigues Fernandes. II. Título.

RN/UFBiblioteca central

CDD 370

Ao meu pai, José Cavalcante de Barros (*in memoriam*), que antes mesmo de eu compreender meus caminhos, já havia sonhado com o magistério para mim. Partiu sem ver o sonho se tornar presença, porém cada registro feito aqui é um reencontro. São marcas das conquistas que realizo por nós.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, ainda na corrida pela vaga no mestrado, me revelou através da sua palavra a alegria da aprovação. Na tessitura silenciosa dos meus dias, foste presença forte e sustento. Se este trabalho floresceu, é porque Tu seguraste minhas mãos e conduziste meus passos mesmo quando eu duvidei.

À minha orientadora, professora Mayra Ribeiro, minha sincera gratidão. Essa caminhada precisava ser feita ao seu lado; reconheço o quanto isso fez toda a diferença. Sua condução foi além do rigor acadêmico; teve o olhar humano, acolhendo as inseguranças e despertando potencialidades. Obrigada por todo o aprendizado e pela paciência e sensibilidade que tornaram cada passo dessa trajetória mais seguro e cheio de significado.

À banca examinadora e a todos os professores do POSEDUC, agradeço profundamente por todo o aprendizado compartilhado. Cada sugestão, orientação, cada aula e cada diálogo formativo ampliaram meus horizontes e contribuíram para que esta pesquisa encontrasse sentido e profundidade.

Ao meu esposo, Assis Filho, pelo incentivo. Obrigada por apoiar minha caminhada e por ser presença firme e necessária em cada etapa deste percurso.

Ao meu filho amado, Vinícius Cavalcante, que me impulsiona a ser um ser humano melhor. É por você e com você que sonho mais alto, desejando que minha trajetória também possa inspirar os seus caminhos e abrir horizontes onde a vida o convidar a caminhar.

À minha mãe, minha base, agradeço por acolher meus sonhos e por compreender minha ausência durante esta caminhada. Suas orações e seu cuidado foram o chão firme que me permitiu seguir, mesmo nos dias mais desafiadores.

Aos meus irmãos, agradeço por compartilharem da minha alegria e por celebrarem comigo cada pequeno passo.

Às minhas colegas de turma, Brena e Ana Paula, como sou grata por tê-las comigo. Vocês foram força quando o caminho pesava e fizeram dessa jornada algo muito maior do que um percurso acadêmico. Nossa relação ultrapassou as fronteiras do POSEDUC e se transformou em afeto e cumplicidade que permanecem.

Às minhas companheiras de orientação, Késia e Gislaine, como foi bom viver tudo isso ao lado de vocês: dividir angústias, celebrar conquistas e descobrir juntas que o caminho se torna mais leve quando estamos na companhia de amigas.

Agradeço a professora da turma do 2º ano, por me receber com tanta generosidade e por ser tão verdadeira no seu modo de ser e fazer. Sua autenticidade tornou esta experiência ainda mais rica e sensível.

Ao amigo Rafael, que bom que nossos caminhos se cruzaram e você com sua confiança me fez acreditar que eu seria capaz.

À colega Taciane, por me ajudar com o projeto do Comitê de Ética, mostrando que a caminhada acadêmica é fortalecida na atenção e na delicadeza de quem nos estende a mão.

À turma de 2024 do POSEDUC, aquela que um dia disseram ser diferenciada, e realmente era. Com vocês, vivi momentos felizes, intensos e cheios de aprendizado. Nesse convívio, senti-me jovem novamente, renovada pelo entusiasmo e pela energia de cada encontro. Saio fortalecida por tudo que compartilhamos.

À escola lócus da minha pesquisa, aos estudantes, familiares e a todos os meus colegas de trabalho, minha gratidão. Espero com esta pesquisa contribuir para fortalecer ainda mais os caminhos que construímos em favor da educação de nossos estudantes.

À UERN, universidade que faz parte da minha história desde a graduação, meu agradecimento por ser espaço de formação, crescimento e reencontro comigo mesma.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Paulo Freire, 1999. *Educação como prática da liberdade*).

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), consiste em uma pesquisa-formação no contexto da cibercultura, objetivando analisar como a criação de ambiências com os *alfaletramentos* pode contribuir com a alfabetização de crianças do 2º ano de uma escola pública de Angicos/RN. Como objetivos específicos, selecionamos: a) compreender os sentidos que a professora da turma de 2º ano atribui ao processo de alfabetização; b) analisar as práticas de alfabetização presentes na didática da professora da turma de 2º ano do ensino fundamental; e c) construir ambiências formativas que potencializem o processo de alfabetização a partir da interação com os textos multimodais em contexto de cibercultura. Para o alcance desses objetivos, adotamos uma abordagem que valoriza a diversidade epistemológica, considerando os diferentes modos de produção e construção de saberes, os quais envolvem a auto-hetero-eco-metaformação. Como inspirações teórico-epistemológicas e metodológicas, amparamo-nos na pesquisa-formação (Josso, 2004; Macedo, 2010; Santos, 2014), nas epistemologias multirreferencial (Macedo; Borba; Barbosa, 2012) e com os cotidianos (Alves, 2007) e nos estudos sobre alfabetização (Soares, 2023) e múltiplos letramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Buzato, 2006; Rojo; Moura, 2012). A partir dos resultados da pesquisa, compreendemos que é possível a integração de diferentes suportes e dispositivos no processo de ensino-aprendizagem de crianças em fase de alfabetização. As práticas multimodais se mostraram potentes para a promoção de avanços na consciência fonológica, uma vez que desafiam a leitura, a interpretação, a construção de sentidos e registros através da mobilização de um repertório rico e plural, diretamente ligado às experiências cotidianas das crianças com a cultura escrita. De outro modo, a pesquisa evidenciou a necessidade de uma infraestrutura mínima nas escolas para que as práticas de *alfaletramentos* sejam efetivamente implementadas. O trabalho pedagógico que se propõe a dialogar com a cultura digital demanda condições formacionais, materiais e estruturais, acesso a dispositivos e à conectividade, ambientes escolares adequados, além de políticas educacionais que garantam a continuidade das ações.

Palavras-chave: pesquisa-formação; alfabetização; *alfaletramentos*; cibercultura.

ABSTRACT

This Master's dissertation, linked to the research line "Human Development, Teaching, and Curriculum" of the Postgraduate Program in Education (POSEDUC) at the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN), consists of a formative-research within the context of cyberculture. It aims to analyze how the creation of ambiances featuring alphaliteracies can contribute to the literacy process of second-grade children at a public school in Angicos, RN. As specific objectives, we selected: a) to understand the meanings that the second-grade teacher attributes to the literacy process; b) to analyze the literacy practices present in the teaching methods of the second-grade teacher; and c) to construct formative ambiances that enhance the literacy process through interaction with multimodal texts within the context of cyberculture. To achieve these objectives, we adopted an approach that values epistemological diversity, considering different modes of knowledge production and construction, which involve auto-hetero-eco-metaformation. As theoretical-epistemological and methodological inspirations, we are grounded in formative-research (Josso, 2004; Macedo, 2010; Santos, 2014), in multireferential epistemology (Macedo; Borba; Barbosa, 2012), in everyday life studies (Alves, 2007), and in studies on literacy (Soares, 2023) and multiliteracies (Cope; Kalantzis, 2000; Buzato, 2006; Rojo; Moura, 2012). Based on the research results, we understand that the integration of different supports and devices into the teaching-learning process of children in the literacy stage is possible. Multimodal practices proved to be powerful in promoting advances in phonological awareness, as they challenge reading, interpretation, the construction of meanings, and recording through the mobilization of a rich and plural repertoire, directly linked to children's everyday experiences with written culture. On the other hand, the research highlighted the need for a minimum infrastructure in schools for *alphaliteracy* practices to be effectively implemented. Pedagogical work that aims to engage with digital culture demands formative, material, and structural conditions, access to devices and connectivity, suitable school environments, as well as educational policies that ensure the continuity of these actions.

Keywords: Formative-research; Literacy; *Alphaliteracies*; Cyberculture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico do percurso formativo e encontro com a pesquisa.....	22
Figura 2 – Um dos momentos da formação do Pró-Letramento com os professores da rede municipal de Angicos.....	29
Figura 3 – Formação do PNAIC.....	30
Figura 4 – Encontro de estudos com a orientadora.....	33
Figura 5 – Infográfico da linha do tempo das políticas de alfabetização no Brasil.....	35
Figura 6 – Página do caderno de Currículo no Ciclo de Alfabetização – 2º ano.....	37
Figura 7 – Número esperado de palavras que devem ser lidas com fluência ao final de cada ano escolar.....	45
Figura 8 – Página do Livro do Professor Alfabetizador – PNA.....	46
Figura 9 – Infográfico da complexidade da alfabetização.....	62
Figura 10 – Roda de conversa para apresentação dos emojis.....	72
Figura 11 – Algumas narrativas orais das crianças quanto aos usos dos emojis.....	74
Figura 12 – Crianças e conexão digital.....	75
Figura 13 – Fachada da escola.....	82
Figura 14 – Texto extraído do PPP da escola.....	84
Figura 15 – Atividade realizada em 18 de fevereiro de 2025.....	96
Figura 16 – Realização da atividade de escrita.....	115
Figura 17 – Escrita pré-silábica.....	118
Figura 18 – Escrita silábica.....	119
Figura 19 – Escrita alfabética.....	119
Figura 20 – Infográfico eixos e vivências.....	121
Figura 21 – Roda de conversa.....	127
Figura 22 – Jogo Comportamento seguro na internet.....	128
Figura 23 – Brincadeira soltar pipa.....	129
Figura 24 – Brincadeira trenzinho.....	129
Figura 25 – Jogo Letrinhas.....	131
Figura 26 – Gráfico de barras.....	136

Figura 27 – Lista de atividades seguras na internet.....	139
Figura 28 – Registro de escrita silábica.....	142
Figura 29 – Ditado embaralhado.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de estudantes no Brasil distribuídos por níveis de leitura.....	40
Gráfico 2 – Percentual de estudantes no Brasil distribuídos por níveis de escrita.....	40
Gráfico 3 – Pesquisas encontradas no POSEDUC e na BDTD, dentro do recorte temporal de 2013 a 2023, a partir dos critérios de inclusão e exclusão.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas em busca, com os descritores Alfabetização AND Letramento nos Anos Iniciais.....	52
Quadro 2 – Pesquisas selecionadas em busca, com os descritores Alfabetização AND Múltiplos Letramentos.....	52
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas em busca na base de dados do POSEDUC-UERN.....	53
Quadro 4 – Categorização das pesquisas.....	53
Quadro 5 – Perfil das professoras.....	88
Quadro 6 – Observação de aula – 18 de fevereiro de 2025.....	95
Quadro 7 – Observação de aula – 31 de março de 2025.....	97
Quadro 8 – Sequência didática.....	109
Quadro 9 – Níveis de aprendizagem dos estudantes da turma.....	117
Quadro 10 – Registro 1 do diário de pesquisa.....	141
Quadro 11 – Registro 2 do diário de pesquisa.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura

SEEC – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PNE – Plano Nacional de Educação

PMALFA – Programa Mais Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

PPP – Projeto Político-Pedagógico

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SIMAIIS – Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial

COVID-19 – *Corona Virus Disease* 2019

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS – apresentando o cenário.....	15
2(RE)vivendo os caminhos que nos (trans)formam	21
3 POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	35
3.1 Políticas e programas de alfabetização no Brasil – 2012 a 2023.....	35
3.2 O estado do conhecimento: diálogos e percepções nos estudos analisados.....	50
3.3 O processo de alfabetização: olhando a complexidade do fenômeno.....	60
4 DO ALFABETIZAR LETRANDO AOS <i>ALFALETRAMENTOS</i>.....	69
4.1 Alfalettrar e a transição para os <i>alfalettramentos</i>.....	69
4.2 Crianças ciberculturais em diálogo com os <i>alfalettramentos</i>.....	71
5 PESQUISA-FORMAÇÃO COM PRÁTICAS DE <i>ALFALETRAMENTOS</i>.....	77
5.1 Tramas metodológicas: <i>lôcus</i> da pesquisa.....	81
5.2 Sujeitos da pesquisa-formação.....	87
5.3 Dispositivos, escolhas e entrelaçamentos no processo da pesquisa-formação.....	89
6 TECENDO EXPERIÊNCIAS: DESVENDANDO OS CAMINHOS PARA OS <i>ALFALETRAMENTOS</i>.....	92
6.1 Falas que revelam: sentidos e experiências no ato de alfabetizar.....	92
6.2 Sequência didática: avaliação diagnóstica dos níveis de alfabetização.....	107
6.3 Sequência didática para pensar fazer o ensino-aprendizagem com os <i>alfalettramentos</i>.....	120
6.3.1 Saberes das crianças: modos de ver, sentir e interagir na cultura digital.....	124
6.3.2 A escrita como travessia: sentidos que emergem da reflexão e mediação.....	138
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	162

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS – APRESENTANDO O CENÁRIO

A alfabetização de crianças é um dos processos mais desafiadores, quando tratamos de fenômenos educacionais. Apesar dos diversos esforços nacionais, materializados pela implementação de algumas políticas públicas, como: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012); Programa Mais Alfabetização (2018); Plano Nacional de Alfabetização (2019); e, mais recentemente, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), que têm como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas no “tempo adequado” – políticas analisadas na seção 3.1 –, essa continua sendo uma questão sensível e estrutural no cenário educacional brasileiro.

O fato de ainda não termos alcançado níveis esperados de desempenho na leitura e na escrita exige esforços contínuos na elaboração de estratégias que reduzam as desigualdades e ampliem o quantitativo de crianças alfabetizadas nos primeiros anos do ensino fundamental. Os índices de crianças na faixa etária dos 7 e 8 anos com essa aprendizagem não consolidada acendem um alerta importante, tendo em vista que a ausência de domínio das práticas sociais de leitura e escrita compromete etapas subsequentes da escolarização, criando um ciclo de exclusão e fracasso que extrapola a vida escolar, refletindo em outras dimensões: social, cultural e cidadã.

As avaliações nacionais¹ que tratam da alfabetização evidenciam níveis de aprendizagem ainda aquém do esperado e revelam que muitos estudantes concluem o 2º ano do ensino fundamental com defasagens significativas na leitura e na escrita. Esse cenário direciona o olhar para as múltiplas causas e sinaliza que a problemática não é apenas de ordem metodológica, mas também envolve dimensões sociais, culturais, formativas e políticas.

Assim, a persistência dessa realidade ao longo dos anos tem mobilizado estudiosos e pesquisadores a investigar a complexidade do fenômeno da alfabetização, seus entraves, suas raízes históricas e as possibilidades de superação. Nesse contexto, nossos olhares se voltam para a compreensão das percepções de alfabetização que permeiam os espaços escolares e orientam as práticas docentes.

¹ O Indicador Nacional Criança Alfabetizada, publicado pelo INEP em 2025, revelou que no Brasil o percentual de crianças alfabetizadas em turmas de 2º ano é de 59,2%. Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/58-dos-municipios-melhoraram-alfabetizacao>

Ao mesmo tempo, as transformações sociais contemporâneas, marcadas pela intensa presença das tecnologias digitais, ampliam e tensionam nossa compreensão sobre o que significa alfabetizar no contexto atual. A mobilização cotidiana de dispositivos, plataformas e redes produz um sistema de informação no qual múltiplas linguagens circulam e se entrelaçam, deslocando a centralidade da comunicação através do texto escrito para diferentes formas de interação que combinam imagens, sons, vídeos, emojis, dentre outros recursos.

Se antes o ensino poderia ser visto linearmente: escola, livros, professores e estudantes, atualmente “o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber” (Levy, 2010, p. 174). Desse modo, a leitura e a escrita que historicamente fundamentaram a escola chegam às crianças ressignificadas: não é suficiente apenas aprender letras para formar palavras, sendo preciso interpretar imagens, sons, vídeos, emojis, hipermídias e hipertextos. Diferentes semioses passam a compor as práticas comunicacionais, trazendo significações outras e exigindo da escola uma ampliação de seus fazeres para dialogar com esse cenário multissemiótico e multimodal que constitui a infância das crianças.

Esse contexto nos leva a refletir sobre os desafios que os professores enfrentam ao ensinar a ler e escrever crianças com origens tão diversas, repertórios plurais e experiências tão singulares. Reconhecer essa heterogeneidade implica compreender que não há um único caminho para aprender, mas múltiplas formas de inserção na cultura escrita, construídas a partir dos modos como as crianças vivem, significam e praticam a linguagem em seus cotidianos.

Desse modo, a alfabetização, “entendida como aquisição do sistema convencional de escrita” (Soares, 2023a, p. 64), vai além do domínio de técnicas, pois sua aprendizagem somente faz sentido quando ocorre relacionada a práticas sociais de leitura e de escrita, em contexto de letramento (Soares, 2023a). Alfabetizar, nesse sentido, é articular a aprendizagem do sistema de escrita alfabética ao acolhimento dos repertórios que as crianças trazem, reconhecendo nelas sujeitos já inseridos em práticas sociais de linguagem.

Quando ampliamos nosso olhar para os contextos reais em que as crianças vivem, percebemos que tais repertórios são profundamente marcados pelas transformações culturais do nosso tempo. São possibilidades curriculares que atravessam nossos cotidianos e nos fazem pensar sobre como a escola ressignifica o processo de ensino-aprendizagem diante de uma geração que convive com a diversidade cultural, o que exige novas formas de saber e ensinar (Figueirôa; Ribeiro, 2024). Há um mundo novo, fora dos muros da escola, onde “a linguagem digital representa uma transformação na cultura humana, potencializando os

processos de comunicação e produção da informação com uma rapidez e criatividade nunca antes experimentadas” (Ribeiro, 2015, p. 43).

As crianças habitam esse universo, desde cedo, constroem hipóteses sobre a língua, produzem sentidos e dominam conhecimentos próprios dessa cultura comunicacional. Mobilizam dispositivos digitais antes do ingresso formal na escola e antes de se alfabetizarem, interagindo com smartphones, tablets, computadores e jogos virtuais, na maioria das vezes sem nenhuma orientação ou supervisão. Nessas práticas, que entrelaçam escrita, imagem, som e movimento, constituem-se experiências multimodais e multissemióticas, compreendendo a multiplicidade cultural das sociedades e ainda a semiose com que os textos são constituídos (Rojo, 2012).

As práticas multimodais e multissemióticas que permeiam o cotidiano das crianças promovem interações que dialogam diretamente com a noção de multiletramentos, construída pelo Grupo de Nova Londres e refletida por Rojo (2012), ao destacar a multimodalidade dos textos e das formas de comunicação e informação. Diante desse panorama, surgem as reflexões que problematizam nosso estudo: a pluralidade de enfoques, recursos e linguagens que atravessam a infância das crianças emerge para olharmos o fenômeno da alfabetização (Soares, 2023a) como início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e expressão de um contexto social e cultural mais amplo.

As crianças não chegam à escola como sujeitos “vazios” de linguagem; elas se relacionam, se comunicam em ambientes diversos, interpretam signos e interagem com textos complexos presentes em aplicativos e redes. Ignorar esses saberes seria manter a alfabetização restrita a um modelo que não dialoga com a realidade comunicacional. Ao reconhecermos essa complexidade, compreendendo que escrita é linguagem e que ensinar e aprender dialogam com as formas de comunicação e interação que as crianças já vivenciam no cotidiano, acolhemos a expressão *alfaletamentos* para incorporar novas dimensões dessa aprendizagem, considerando a diversidade multissemiótica da linguagem que integra múltiplos letramentos e múltiplas culturas (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo 2012).

Essa atualização reafirma que o processo de ensino-aprendizagem pode olhar para esses múltiplos modos de representação, interação e comunicação, implicando a inclusão de competências mais interativas, em que os sujeitos não apenas leiam e escrevam no sentido “tradicional”, mas participem de práticas de *alfaletamentos*, nas quais circulem textos multimodais e multissemióticos. Ao integrar essas práticas, a escola é convocada a considerar as experiências reais das crianças com a cultura comunicacional, vivendo a urgência em explorar novos meios (Bentes *et al.*, 2017).

Dessa forma, esta dissertação, intitulada **Pesquisa-formação com os *alfaletamentos* na educação básica**², partiu dessas reflexões e ainda das nossas vivências em sala de aula e como coordenadora pedagógica em uma escola de anos iniciais, na qual a temática da alfabetização é presença constante em nossos estudos. Essa realidade nos desafia a olhar para esse fenômeno de modo a compreender sua complexidade, observando como a escola tem respondido às transformações sociais e incorporado, ou não, a cultura escrita digital dentro do processo de alfabetização.

Essa perspectiva dos múltiplos letramentos (Rojo; Moura, 2012) introduz demandas novas que podem ser somadas às práticas já legitimadas na escola. As atuais formas de leitura e escrita exigem tanto o domínio do sistema alfabético quanto o desenvolvimento de estratégias cognitivas e comunicacionais que permitam interagir com textos multissemióticos.

É nesse horizonte que este estudo se inscreve como uma pesquisa-formação³ (Josso, 2004; Macedo, 2010; Santos, 2014) realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), cuja área de concentração são os processos formativos em contextos locais, que consideram a singularidade dos cenários formais e/ou não formais, assim como a transnacionalização da educação⁴ em suas pesquisas.

Tivemos como fio condutor a questão: **como *pensarfazer*⁵ a alfabetização com crianças, em uma turma de 2º ano de uma escola da rede estadual no município de Angicos/RN, em um contexto de *alfaletamentos*? Como esse desafio, propusemos analisar como a criação de ambiências⁶ com os *alfaletamentos* pode contribuir com a alfabetização de crianças do 2º ano de uma escola pública de Angicos**. Como objetivos específicos, buscamos compreender os sentidos que a professora da turma⁷ de 2º ano atribui ao processo de alfabetização, analisar as práticas de alfabetização presentes na didática da professora da turma de 2º ano do ensino fundamental e construir ambiências formativas que

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Parecer consubstanciado n. 7.296.362.

³ Compreendemos que a metodologia da pesquisa-formação possibilita ao pesquisador tornar-se sujeito dos acontecimentos, participando, intervindo, construindo junto.

⁴ POSEDUC. Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN. Faculdade de Educação [2023]. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-documentos>.

⁵ Em nosso texto, optamos por trazer em alguns momentos a escrita de palavras juntas, perspectiva que aprendemos com as leituras de Alves (2003), ao tratar da força política das palavras e da necessidade de romper com o paradigma da fragmentação, herdado da ciência moderna. Ao apresentarmos a grafia de palavras juntas, realçamos o que consideramos ser inseparável.

⁶ Inspirada em Santos (2014), compreendemos as ambiências formativas como sendo práticas que possibilitam a instituição de diversas autorias, espaços de aprendizagem nos quais são compartilhados saberes e práticas.

⁷ A turma tem duas crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), atendidas por uma professora de Educação Especial. Desse modo, além da professora regular, há outra profissional, em sala de aula, atuando no atendimento dos estudantes NEE. Na seção 5.2, discorreremos a esse respeito.

potencializem o processo de alfabetização a partir da interação com os textos multimodais em contexto de cibercultura.

Esta pesquisa, inspirada na multirreferencialidade (Macedo; Barbosa, 2012), possibilitou adentrarmos no campo para contemplarmos perspectivas plurais, heterogêneas e inesperadas que compõem os saberes escolares, construindo um diálogo vivo entre pesquisadoras e sujeitos. Adotamos uma abordagem qualitativa, amparando-nos na pesquisa-formação (Josso, 2004; Macedo, 2010; Santos, 2014), por acreditarmos que as experiências emergem de diferentes campos e que o conhecimento é tecido na relação entre o pesquisador e os sujeitos.

As informações foram produzidas através de entrevista semiestruturada, observação de campo e construção de ambiências formativas para contribuir com a alfabetização das crianças, de modo a experienciarmos um processo em que tanto o pesquisador quanto os sujeitos se transformaram dentro dessa prática dialogada de *saberesfazeres*. Nessa perspectiva, o pesquisador exercita o olhar plural para si enquanto observa o fenômeno de estudo (Barbosa, 2008), um exercício reflexivo de autoformação, de observar-se enquanto observa (Morin, 2005).

Para contextualizarmos nossas discussões, abrimos a seção dois, “(RE)vivendo os caminhos que nos (trans)formam”, com a itinerância formativa que inspira esta pesquisa. Amparando-nos nas contribuições de Josso (2004) para contar nossa história de vida, mergulhamos nas nossas motivações pessoais, nas recordações referências (Josso, 2004), a partir dos laços familiares, da trajetória profissional vivida/sentida na educação. É nesse entrelaçamento que emergem os dilemas que nos colocaram no caminho e desejo de pensar/fazer/contribuir com a temática da alfabetização, a partir de uma perspectiva epistemológica plural, multirreferencial.

Na terceira seção, “Políticas e concepções de alfabetização no Brasil”, trazemos as políticas de alfabetização de crianças no Brasil, com recorte no período de 2012-2023. O nosso olhar recai tanto sobre objetivos e concepções teóricas quanto sobre os possíveis avanços, (des)continuidades e implicações nos cotidianos escolares e nos indicadores nacionais. Nesse percurso, apresentamos o estado do conhecimento a partir do levantamento de pesquisas realizadas, com base nos descritores “alfabetização AND letramento AND múltiplos letramentos”, o que nos possibilitou fazer reflexões epistemológicas e políticas na confluência com os dilemas que envolvem a complexidade do alfabetizar crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na seção quatro, “Do alfabetizar letrando ao *alfaletramentos*”, trazemos algumas das nossas percepções sobre alfabetização e letramento, centralizando os contextos sociais e das práticas e a emergência da ressignificação do conceito alfabetizar letrando. Nesse movimento, incorporamos ao debate o contexto das crianças ciberculturais, sua familiarização precoce com os dispositivos digitais e as formas como essas tecnologias atravessam suas experiências de linguagem. Discutimos, ainda, a presença cada vez mais intensa da multimodalidade dos textos e linguagens e o quanto essa pluralidade desafia a escola.

Na quinta seção, “Pesquisa-formação com práticas de *alfaletramentos*”, explicitamos as tramas metodológicas que fundamentam esta pesquisa, ancorada na pesquisa-formação (Josso, 2004; Macedo, 2010; Santos, 2014), multirreferencial (Macedo; Barbosa, 2012) e com os cotidianos (Alves, 2007). Essas perspectivas que assumem a multirreferencialidade como caminho teórico e mobilizador nos aproximam da complexidade do processo de alfabetização de crianças e, ao mesmo tempo, nos permitem olhar para as significações atribuídas pelo professor à aprendizagem da leitura e da escrita em contextos de *alfaletramentos*. Trata-se de um processo no qual saberes são tecidos na dinâmica de formar-se enquanto forma o outro, construindo um diálogo vivo entre pesquisadora e sujeitos.

A sexta seção, “Tecendo experiências: desvendando os caminhos para os *alfaletramentos*”, traz nossas reflexões sobre os saberes e fazeres da professora no cotidiano da alfabetização. Apresentamos a nossa sequência didática como caminho mobilizador para *pensarfazer* os *alfaletramentos*, revelando como a aprendizagem da escrita pode emergir de um contexto plural e significativo para as crianças. Nessa seção, fazemos, ainda, reflexões sobre os desafios enfrentados nos espaços escolares para implementar essas práticas.

Por fim, trazemos nossas considerações finais, com a certeza do inacabamento, expressando nossos sentidos, olhares, experiências e proposições diante dos achados da pesquisa.

2 (RE)VIVENDO OS CAMINHOS QUE NOS (TRANS)FORMAM

“Quando eu contei os meus sonhos para alguém
Me disseram: são grandes demais pra você
Quando falei onde queria chegar
Me disseram: pare por aqui não vá além
Mas com Deus foi bem diferente
Ele me disse: vá em frente eu contigo estou...
Prossiga eu te fiz pra ser um vencedor”

(Leandro Borges)

Início esta dissertação apresentando uma tessitura textual em que, por meio de recordações referências (Josso, 2004), revisito⁸ minha trajetória, o que me possibilita tornar dizíveis e visíveis os momentos que ressignifico como marcas de uma itinerância pessoal e profissional que me levam ao encontro com o tema de pesquisa. Esse processo de ressignificação é essencial para que façamos um autoexame de nossa construção pessoal, visto que a pesquisa é também um processo de autodescoberta, permitindo uma (trans)formação pessoal e profissional. Faz-se necessário, portanto, dizer sobre os caminhos que me trouxeram ao encontro com a pesquisa, apresentar as minhas vivências, os desafios e as afetações que documentam essa trajetória. Apresento esse percurso evidenciando encontros e acontecimentos que percebo como mais significativos, conforme expresso na Figura 1.

⁸ Justifico o uso da primeira pessoa do singular na tessitura da minha itinerância formativa pessoal e profissional, apesar da compreensão de que toda pesquisa parte de um trabalho colaborativo, da junção de referências e saberes dos sujeitos implicados.

Figura 1 – Infográfico do percurso formativo e encontro com a pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, com recursos do CANVA (2024).

As leituras e as reflexões que me formam como professora servem de base, ao longo de 27 anos de trajetória na educação, para a construção de um processo de conhecimento pessoal e profissional e ainda possibilitam um olhar outro sobre o cotidiano, minhas vivências e experiências. Aos poucos, sinto que vou redesenhando o passado, deixando de lado as concepções forjadas e às vezes tão naturalizadas do professor, concepções sustentadas com base naquele que detém o saber, um saber unilateral. À medida que avanço, me reavalio e me altero, me percebo e me transformo, construo uma nova identidade e percorro um novo caminho. As inquietações pessoais sobre minhas práticas, entretecidas durante um percurso que se deu não apenas em sala de aula, mas também na coordenação pedagógica, na gestão escolar e ainda como formadora de professores em alguns projetos e programas, oportunizaram a construção de saberes plurais, que não me separam do sujeito que sou, uma

vez que nossas identidades são mutáveis e estão em constante alterações, num constante vir a ser, afetadas por fatores sociais e políticos (Josso, 2008).

Fui ao longo do tempo ressignificando os sentidos de minhas práticas, vivenciando momentos, tocando e sendo tocada por pessoas. Essas experiências trouxeram a certeza de que a educação me escolheu, visto que eu não a havia escolhido. A trajetória se revela à medida que ouvimos/sentimos/fazemos, de modo que a jornada parece tornar-se parte de nossa identidade, posto que cada experiência, cada interação contribui para a construção de quem somos, para nossa formação. É uma tomada de consciência do nosso próprio processo formativo, um processo de reflexão que permite revisitar o vivido para enriquecer a compreensão de si e do outro. Essa tomada de consciência não acontece isolada; ela vem pouco a pouco, a partir das relações e da troca de experiências, sendo entrelaçada com o sentido/vivido. É uma busca diária de conhecimento de si a partir da relação com o outro. “A aprendizagem se dá em uma perspectiva relacional. Formar-se é, assim, um contato permanente consigo, com o outro e com o mundo numa ambiência de diversidade e heterogeneidade ineliminável” (Barbosa; Ribeiro, 2019, p. 45).

Josso (2004) amplia nossas reflexões, apresentando-nos um pensamento em que a formação humana acontece através dessa dialética entre a interpretação pessoal e a cointerpretação coletiva, um compartilhar de saberes que molda nossos caminhos, um processo de reconhecer a individualidade e o equilíbrio das nossas interações/participações na comunidade. Desse modo, o ser humano, como ser social, atribui sentidos à vida a partir da reflexão com seu eu e das relações que estabelece ao longo do tempo e de sua história, assumindo diferentes identidades, dependendo dos contextos vivenciados.

Sendo assim, permito-me pensar/reviver o meu itinerário de formação, debruçar-me sobre a construção da minha história, um olhar para si, o revelar de caminhos tecidos para o encontro com o meu eu humano, o meu eu profissional. Sou angicana de coração – Angicos é uma cidade pequena, com aproximadamente 11.600 habitantes⁹, localizada na região central do Rio Grande do Norte – e vivo aqui desde o meu nascimento. Sou filha de José Barros e Raimunda Terezinha, pessoas simples, que a vida não oportunizou os estudos. Tenho dois irmãos homens, um mais velho e um mais novo. Na infância, faltavam-nos muitas coisas, mas não faltava incentivo aos estudos e à leitura, mesmo que o acesso a materiais escritos fosse escasso. O que tínhamos oportunidade de ler eram as letras das músicas em revistas cifradas

⁹ Dados do IBGE, Censo 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/angicos.html>.

para violão e muita literatura de cordel, uma vez que tínhamos um tio cordelista e mangalheiro¹⁰.

O gosto pela leitura e literatura vem dessa vivência, pois bem pequena já gostava de decifrar aquelas canções e aqueles versos, trazendo-me uma fluência na leitura notada na escola e pelas pessoas próximas, o que me rendeu aos oito anos meu primeiro “aluno particular”. Uma vizinha conversou com minha mãe para eu ministrar aulas a seu neto não alfabetizado. Lembro-me de que passava as tardes com ele, lendo textos de livros didáticos, para que ele melhorasse na leitura. Por essa atividade, recebi como pagamento dois vestidos, o que foi uma festa, visto que roupas era algo não prioritário em nossa casa. Nessa época, ouvi de meus pais pela primeira vez “essa menina será professora”.

Aos treze anos, ingressei no ensino médio, no antigo magistério, não por escolha minha, mas de meu pai, que realizou minha matrícula dizendo que eu seria professora – escolha que sou muito grata hoje por ele ter feito. Estudando sempre em escola pública e na mesma instituição, durante toda a educação básica, concluí o ensino médio aos dezesseis anos. No ano seguinte, prestei meu primeiro vestibular para o curso de Ciências Econômicas, não pensava em ser professora. Mesmo tendo cursado o magistério, não tive naquele momento identificação com o curso. No entanto, não obtive aprovação no vestibular. Em 1996, perdi meu pai e me vi reflexiva ao ver minha mãe com três filhos adolescentes para educar, dentro de uma realidade que não era muito fácil. Percebi, então, que era hora de trabalhar. A prefeitura de Angicos abriu concurso, no mês seguinte, para professor de magistério e me inscrevi, sendo aprovada dentro das vagas, o que trouxe muita emoção e esperança. Com a aprovação no concurso, estando ciente de meu ingresso na carreira de professora, prestei vestibular para Pedagogia, no mesmo ano. Nesse momento, eu visualizava que era necessária a formação superior na área que iria atuar.

Esse contexto mostra “[...] que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)” (Josso, 2008, p. 414). Algo não idealizado, de repente, passa a fazer parte do meu projeto de vida. Vindo a ser aprovada no vestibular, veio a alegria de poder dar à minha mãe a felicidade de uma filha empregada e cursando uma universidade. Recordo a emoção dela em me dizer: “eu nunca pude estudar e hoje tenho uma filha professora”.

¹⁰ Mangalheiro: vendedor de itens de artesanato e/ou produtos caseiros de lavoura nas feiras livres.

O ano de 1997 foi fundante nesse movimento de (re)conhecimento. Nesse período, comecei a lecionar e iniciei minhas aulas no curso de Pedagogia, no *Campus* Avançado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em Assu, no período noturno. Foi desafiador trabalhar e estudar fora. Aos dezoito anos, eu ainda era muito imatura, a única certeza que tinha era meu comprometimento com o contexto familiar em que eu estava inserida. A universidade e o ambiente da escola me trouxeram amigos, oportunizaram-me vivências e aprendizados, proporcionaram-me olhar com outros olhos a profissão de professor, algo que não foi sonhado por aquela menina que gostava de ler e ouvir cordéis, mas que lhe trouxe a certeza de que somente a educação é capaz de mudar vidas e histórias. Foi um processo de transformação no qual eu me permiti viver intensamente algo não idealizado, nem planejado, mas que alteraria significativamente o meu percurso.

Ao longo desse caminho, surgiram alterações profundas no meu ser/estar aprendente; pude alinhar aspirações pessoais, desenvolver motivação para trazer sentidos ao meu processo formativo¹¹. A prática educativa é constituída a partir da relação em contextos sociais e recebe influências desses espaços dinâmicos e dos grupos relacionais, possibilitando a construção de uma identidade docente (Souza; D'ávila, 2010). Todas as experiências abriram caminhos para perceber os novos processos de aprendizagem, a relação entre as novas formas de acesso ao conhecimento, as rápidas transformações sociais e culturais e como tudo isso requer mudanças no modelo de escola proposto.

Esse processo de formação se deu partilhado com as vivências e relações exercidas em meio ao convívio diário em espaços escolares e sociais, convívio que nos apresenta um saber acumulado, porém quase sempre mobilizado por interesses centrados na visão fragmentada/restrita apenas ao contexto local. Nessa dinâmica, onde a rotina nos atravessa e afeta a maneira como vemos e compreendemos os contextos, somos marcados e influenciados pelo ambiente e nossas percepções podem tornar-se limitantes. A busca por um olhar novo e pela descoberta de currículos comprometidos com o lugar sociocultural dos sujeitos acaba não tomando o espaço que merece nas nossas aprendizagens. Pensando nas experiências como tecidos que se entrelaçam, como vivências únicas, mas ao mesmo tempo moldadas por fatores sociais, culturais, econômicos e históricos, não podemos reduzir os saberes a perspectivas lineares, e sim contemplar as múltiplas referências, a totalidade de olhares e práticas. Esses saberes/olhares compreendem a heterogeneidade dos fenômenos e implicam pensar nossas

¹¹ Optamos por utilizar o termo formativo com inspiração em Macedo (2020) para o qual, diferentemente de formativo como algo centrado na aquisição de conhecimentos e competências técnicas ou práticas, a perspectiva formativa abrange a formação integral do sujeito, incluindo tanto dimensões subjetivas quanto sociais e culturais, em um processo contínuo e inacabado.

práticas, considerando a complexidade e a pluralidade dos contextos em que estamos envolvidos.

Partindo dessa nova realidade de estudante e professora de anos iniciais da rede municipal, surge ao final da graduação o desejo de me especializar. Era hora de aprofundar leituras, estudos, fazer novas reflexões, ampliar os currículos, considerando a complexidade que os processos educacionais apresentam. Diante disso, um ano após a minha formatura, surge a seleção para a primeira turma de Especialização, ofertada pelo *Campus* da UERN/Assu, em que participei e fui aprovada, iniciando as aulas no ano de 2001.

O encontro com a pós-graduação se deu num momento de busca pelo conhecimento, por saberes que ampliassem as experiências profissionais, que me possibilitassem revisitar minha formação inicial, permitindo o entendimento das dificuldades encontradas e suscitando reflexões que valorizassem as construções vivenciadas nos cotidianos escolares. Todos esses questionamentos/inquietações permitiram pensar, dentro das aulas e dos estudos realizados, a escola e os processos educativos na contemporaneidade, qual caráter formativo e transformador, como ela atua na garantia de direitos básicos e como se apresenta como espaço de aprender/ensinar. Foi um processo de revisitar práticas educacionais para contemplar um currículo que atendesse melhor às demandas da atualidade.

Toda essa nova realidade permitiu a interação com os processos pedagógicos, instigando novos estudos e mobilizando reflexões que traziam à tona questões de currículo, ensino e aprendizagem. Levava para a sala de aula os saberes e as reflexões que fazíamos durante as aulas do curso de especialização, na tentativa de aproximar o conhecimento teórico das práticas que realizava. Porém, esse processo esbarrava em concepções burocráticas, lineares, uma vez que a escola já trazia consigo uma linha de trabalho definida, orientações que deveriam ser seguidas, de modo que a presença de um olhar novo não era considerado, posto que já dispunha de currículo instituído, fechado para ideias novas. Fui marcada nesse processo ao pensar que a escola parecia se opor à prática da reflexão, da compreensão crítica, da bricolagem dos saberes. Ao mesmo tempo, sentia a necessidade de buscar mais leituras e mais formação para que pudesse compreender esse fenômeno que estava experienciando: a reconstrução de minhas vivências, a reorganização de ideias e sentidos de minha própria prática como professora. Para Barbosa e Ribeiro (2019), pensar a formação partindo da abordagem multirreferencial implica profunda reflexão sobre a diversidade humana, considerando que cada sujeito traz consigo uma bagagem de vivências, experiências, desejos, o que amplia os conceitos de sala de aula e de aprendizagem.

Essa itinerância pessoal e profissional e as experiências vividas em sala de aula e na universidade durante o curso de especialização permitiram pensar a escola como espaço de promoção da cidadania e de valorização de saberes e práticas comprometidas com a transformação da realidade.

Porém, na tessitura desse caminho, algumas notas saíram do compasso, com a descoberta de uma gestação em meados do curso. Todo esse processo se deu dentro de um turbilhão de emoções: a espera por um filho que foi muito amado desde a descoberta e, ao mesmo tempo, a finalização da especialização, a escrita de um trabalho de conclusão e a busca por um professor para orientar minha pesquisa. Essa busca não foi fácil, visto que éramos a primeira turma de especialização da UERN/Assu e havia a pressão para o curso dar certo e para que pudéssemos apresentar bons trabalhos ao final, de modo que orientar uma gestante¹² talvez não fosse o desejo da maioria dos professores. Escrevi, portanto, a monografia com um bebê recém-nascido, tendo que administrar o tempo entre a aprendizagem do papel de mãe, a rotina cansativa dos primeiros meses e o desafio de produzir uma escrita acadêmica. Concluí o curso, obtendo média da banca para aprovação.

Essa experiência que vivenciei na especialização me trouxe alguns sentidos sobre os processos de formação profissional, sobre como a universidade, talvez pelo excesso de preocupação com as normatizações e com os conceitos tão burocráticos, deixa de valorizar as experiências vividas/sentidas, não contextualizando as condições sociais e históricas de seus estudantes. A esse respeito, Macedo (2020) menciona:

A pesquisa como ato de currículo e formação universitária não se resume a produção de conhecimentos, nem aos indicadores instituídos que refletem índices padronizados de produção. Seu processo identitário é híbrido, complexo e deve ser valorizado pela universidade como construção experiencial, histórica e cultural que se constitui, portanto, com e pela heurística formacional (Macedo, 2020, p. 19-20).

Macedo (2020) apresenta uma perspectiva em que a pesquisa, sendo um ato de currículo formacional, desenvolve-se dentro de construções que vão além do que já está posto,

¹² A gestação e o puerpério são momentos delicados na vida da mulher e trazem alterações significativas de ordens biológicas, físicas e hormonais. Durante esse período, existem, além do aprendizado da “nova rotina”, a autocobrança, a ansiedade, os medos e até os momentos de solidão. Pensar a educação sem a valorização desse tempo, sem um olhar para os aspectos humanos, sociais, culturais e econômicos dos sujeitos, é pensar uma educação que não contempla a diversidade. A educação, visto que não foi pensada para mulheres, trouxe ao longo dos anos impactos negativos como a desigualdade de gêneros no mercado de trabalho, que limita as oportunidades e progressão de mulheres na carreira. Essa desigualdade gera ainda uma enorme diferença quando tratamos do ingresso e permanência feminina nos bancos escolares, uma vez que faltam iniciativas que apoiem e permitam a conciliação entre maternidade e educação. Atualmente, com as novas políticas da CAPES, obtivemos um avanço e as instituições devem ajustar prazos e prorrogar a conclusão dos cursos em casos de parto, nascimento ou adoção de filhos, o que irá atenuar a desigualdade vivenciada por várias gerações de mulheres, garantindo oportunidades de sucesso e realização pessoal e profissional.

das métricas já padronizadas. É uma produção heurística que carrega traços sociais, históricos, identitários do pesquisador. Em meio a esse movimento, assumimo-nos marcados, atravessados e construindo uma relação com a autoformação, tecida por medos, anseios, incertezas, mas consciente das escolhas e dos momentos vividos.

Ao final desse período, com um bebê e uma maternidade que, em pouco tempo, se transformou em “maternidade solo”, dediquei meu tempo a trabalhar, cuidar e educar meu filho e a estudar para concursos – dada essa nova realidade era preciso me estabelecer financeiramente. Eu já era concursada da prefeitura de Angicos, tendo sido aprovada aos 18 anos no concurso para professora de magistério, e buscava outro vínculo para que pudesse me estabelecer na carreira, vindo a ser aprovada em 4 concursos ao longo dos anos seguintes.

No decurso dos anos, ampliei minhas vivências profissionais, assumindo mais uma sala de aula como professora efetiva na rede estadual de ensino. Nessa época, iniciaram as discussões acerca da implantação do ensino fundamental de 9 anos, com a inclusão da criança de 6 anos no primeiro ano. Pouco se sabia sobre essas discussões, quando fui convidada, pela diretora da Oitava Diretoria Regional de Educação e Cultura (8ª DIREC/Angicos), para participar no município de Natal/RN da formação de professores alfabetizadores que viriam a atuar nas turmas de 1º ano, já com as crianças na faixa etária dos 6 anos. As formações aconteceriam ao longo de todo o ano, em períodos definidos pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC/RN) e participariam professores de todo o estado, sendo eu a única das escolas circunscricionadas à 8ª DIREC. Uma vez que seria uma experiência piloto, cada diretoria regional definiria quantas turmas iria ofertar para crianças de 6 anos. A nossa DIREC ofertaria apenas uma turma, na Escola Estadual Professora Joana Honório da Silveira Moura, em Angicos.

O convite surpreendeu-me e precisei de tempo para refletir. Vinícius, meu filho, tinha apenas dois anos e precisaria de uma rede de apoio para me ajudar, afinal trabalhar dois expedientes era minha nova realidade e ainda passar semanas em formação na capital alteraria toda nossa rotina. Vi-me mais uma vez na perspectiva de aprendiz, de voltar a “estudar”, de experienciar conhecimentos novos, de contribuir com as escolas onde lecionava e de crescer profissionalmente, assim aceitei o desafio. Tratava-se “[...] de trilhar caminhos outros como o de criar atalhos e articular ideias e significados [...]” (Barbosa, 2008, p. 210).

A formação foi uma experiência que trouxe muitos significados à minha prática como professora de anos iniciais, especialmente como professora de salas de alfabetização, uma vez que durante os encontros realizávamos leituras, estudos, discussões e também tínhamos oficinas práticas, aulas simuladas, onde experienciávamos o trabalho que deveríamos fazer em

sala com as crianças de 6 anos. Foi um processo muito formativo, que possibilitou conhecer estratégias para utilizar no ensino da leitura e da escrita e aprender a organizar a rotina pedagógica das aulas. Fiquei com minha turma durante todo o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano, e a metodologia adotada apresentou resultados positivos. Após essa experiência, passei a ser lotada na escola sempre em turmas de alfabetização.

Em 2007, atuei como Tutora no Programa Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem – um programa de formação continuada de professores que tinha como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. As formações eram ofertadas pelo Ministério da Educação em parceria com os estados e municípios. Para tanto, saí da escola e fui atuar na secretaria de educação do município. Foram 2 anos participando das capacitações e replicando o aprendizado aos professores da rede, onde mais uma vez pude experienciar olhares novos, construir conhecimentos que possibilitavam a compreensão em torno do ensino e da aprendizagem da alfabetização. Era uma aprendizagem relacional, um processo de heteroformação (Macedo, 2020), pois o contato com os colegas da rede, que tinham muito mais vivências em sala de aula, me trouxe muito crescimento pessoal e profissional.

Figura 2 – Um dos momentos da formação do Pró-Letramento com os professores da rede municipal de Angicos



Fonte: Arquivo da autora (2007).

Os anos seguintes foram de descobertas, de experiências, de construção de laços com colegas e professores, momentos que se configuram em atos de currículos (Macedo, 2020), visto que trazíamos nossas experiências, aprendíamos e construíamos conhecimento nessa relação. Em 2013, o Governo Federal implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa (PNAIC) e a secretaria de educação do estado realizou uma seleção para formadores estaduais, da qual participei e fui selecionada como Orientadora/Tutora da 8ª DIREC, atuando na formação dos professores das turmas de 1º ao 3º ano das sete cidades que compõem a regional. O PNAIC foi “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (Brasil, 2012a).

Foram cinco anos de orientação, participando das semanas de formação promovidas pela SEEC em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), levando para os professores a perspectiva pensada e construindo junto com eles as rotinas de sala de aula. Durante esse longo período, atravessamos dificuldades, incertezas e, em alguns momentos, senti vontade de desistir da orientação, pois, apesar de a política de alfabetização ter como foco a formação de professores, víamos a necessidade da participação da gestão escolar e coordenação pedagógica, que mesmo convidadas a participar da formação não se dispuseram em estar aos finais de semana nos encontros. Apesar dos desafios nesse período, aprendemos muito juntos – professores e eu. A formação trouxe significações ao ensino da leitura e da escrita, as quais transformaram nossos modos de fazer a alfabetização com as crianças.

Figura 3 – Formação do PNAIC



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Toda essa itinerância profissional e as experiências vivenciadas em sala de aula, na formação de professores e ainda na coordenação pedagógica permitiram olhar a escola como espaço de saberes múltiplos, de valorização das experiências cotidianas, lugar onde podemos

pensar caminhos que oportunizem aprendizagens outras. O conhecimento que veio a partir de todas essas formações implicou um exercício de autorreflexão não somente sobre nossas práticas, mas também sobre o conhecimento de nós mesmos, a percepção da incompletude, do inacabamento que nos leva à busca por saberes, pelo preenchimento de espaços e pela construção de um novo fazer. É o movimento de atribuir um sentido novo, reconstruir a identidade docente de forma a transformar a nossa prática (Souza; D’ávila, 2010).

Esse processo de inacabamento, de refletir sobre meu fazer pedagógico, de pensar as implicações trazidas ao longo da caminhada convida-me a assumir posturas e olhares diversos, compreendendo que as vivências e as experiências são fundantes para a constituição do meu *ser professor* e da minha prática.

Considerando essas experiências em espaços de formação de professores, surgiram ao longo dos anos seguintes outras oportunidades extremamente formativas como a coordenação do Programa Brasil Alfabetizado¹³, nos municípios de Afonso Bezerra e Pedro Avelino, e a convocação para mais um vínculo na rede estadual, levando ao pedido de exoneração da rede municipal de Angicos. Contudo, havia um vazio, algumas inquietações, desejos e sonhos me traziam para uma busca, para o preenchimento de um espaço deixado aberto por longos anos, a busca pelo aperfeiçoamento profissional que fora deixada “em espera”. Com meu filho já na universidade e eu tendo a sensação de que parte de meu dever como mãe havia se cumprido – encaminhá-lo nos estudos me trouxe um certo conforto –, me vi a olhar mais uma vez para mim, me descortinando para possibilidades, numa tomada de consciência sobre os espaços possíveis de formação.

O conhecimento acumulado começa a ser confrontado a partir do olhar sobre as novas práticas, trazendo a necessidade emergente de buscar outras perspectivas que dialoguem e estejam implicadas com o contexto atual, surgindo assim o desejo de fazer um mestrado. Esse desejo veio atravessado pela ideia de que “o mestrado não é para pessoas comuns, logo não é para mim”, “nesse contexto de distanciamento da universidade, retornar não seria possível”. Porém, mesmo com todos os questionamentos internos, o processo de busca não me permitiu desistir: “é a busca que me coloca no centro do processo; é busca o que não me deixa cessar diante das incertezas; é a busca que me move enquanto ser gente, ser histórico, ser inacabado” (Lima, 2021, p. 12).

Desse modo, o encontro com a pós-graduação veio impactado por diferentes atravessamentos como a percepção de que a formação deve ser constante e a ideia de que o

¹³ O Programa Brasil Alfabetizado tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada.

que se deseja não é apenas alcançar um destino, mas também a ressignificação de um processo de (re)descoberta e crescimento. Foram exatos 21 anos entre o término da minha Especialização em Alfabetização – realizada na UERN, *Campus* Avançado de Assu – e o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), em 2024, no *Campus* Central da UERN-Mossoró.

A bagagem trazida tinha marcas de todo o percurso vivido, de todas as experiências pessoais e profissionais. Meu objeto de pesquisa partia de um olhar que centrava o processo de alfabetização dentro das perspectivas do letramento, uma vez que toda a minha história me levava a acreditar e pensar a aprendizagem da escrita a partir desse referencial.

Dessa maneira, a chegada no universo da pesquisa trouxe os sentimentos de incerteza e insegurança. O ambiente da universidade me causou certo estranhamento e não me parecia mais familiar, pois o conhecimento que trazia começou a ser confrontado interiormente. O exercício de pensar sobre meu tema de pesquisa veio ao longo dos meses, durante as discussões realizadas no grupo de estudos com a minha orientadora, a partir das diversas leituras e diálogos que realizávamos. As orientações traziam um olhar voltado para os sujeitos, para suas histórias, seus campos de experiências e ainda para a multiculturalidade, para o contexto das tecnologias digitais e como elas possibilitam uma aprendizagem dinâmica. Durante os encontros, trazíamos nossas experiências, nossos conhecimentos, e a partir disso nossos olhares foram sendo tecidos, entrelaçados com a possibilidade de vivenciar saberes outros, de caminhar a partir da perspectiva do sujeito, de valorizar os campos de experiência, de olhar para os seus cotidianos e contextos sociais e culturais.

Precisei, portanto, me distanciar das convicções “generalizadas”, da recusa em me abrir para olhares que me levassem à percepção de múltiplas perspectivas de aprendizagem, uma vez que a busca era por um saber plural, um olhar que se comprometesse com a realidade em que os sujeitos estão inseridos, um currículo que compreenda as múltiplas identidades, as representações sociais e culturais dos sujeitos. Entendi que é preciso pensar caminhos novos, incorporar novos saberes às práticas já instituídas na educação, pensar a alfabetização contextualizada não apenas com o social, mas também trazendo a multiculturalidade¹⁴, as novas formas de comunicação, visto que as crianças estão imersas desde muito cedo no universo altamente tecnológico.

¹⁴ Compreender a heterogeneidade dos sujeitos, aceitando as diversidades das culturas e dos grupos sociais.

Figura 4 – Encontro de estudos com a orientadora



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Repensar meu objeto foi, portanto, um processo de caminhar para fora de mim, me permitir ser transformada, ser tocada, me implicar atribuindo sentidos a essas novas perspectivas. Nesse instante, o “estranhamento refletiu uma postura de “negatricidade”¹⁵ (Barbosa; Ribeiro 2019) e de pensar a pesquisa como um processo que vai para além das nossas subjetividades, permitindo estabelecer sentidos novos, concebendo o conhecimento a partir de sua pluralidade, heterogeneidade, olhando o fenômeno em sua complexidade.

Reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos implica um rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista característico do “paradigma de simplicidade” descrito anteriormente, e privilegiar o heterogêneo, como ponto de partida para a construção do conhecimento (Martins, 2004, p. 90).

Diante dessa experiência, lancei mão das perspectivas já predefinidas, passei a olhar para as vivências e como estas podem contribuir para a construção de novos currículos. Desse modo, o encontro com o meu tema de pesquisa no mestrado foi sendo tecido a partir das leituras dos referenciais teóricos propostos e nos encontros de estudos com a minha orientadora. O diálogo realizado durante esses encontros permitiu compreender que a escola precisa valorizar as práticas cotidianas, as experiências aprendentes dos sujeitos, ressignificando assim as práticas escolares.

Nesses encontros de discussão e orientação, fomos desenhando aos poucos o meu objeto de pesquisa, partindo da perspectiva das transformações sociais e pautando-nos pela

¹⁵ Perceber-se além da linearidade que traduz a forma convencional de aprendizagem, caminhar para o inacabamento ao mesmo tempo que constrói com autonomia a sua história. A negatricidade como uma noção da multirreferencialidade (Macedo; Barbosa, 2012) nos diz da capacidade de “desjogarmos o jogo”, questionando e transcendendo os limites das interpretações que se aliam à nossa expectativa, ou seja, ao romper com a expectativa, seja nossa, seja dos outros, abrimos espaço para novas formas de pensar e agir.

expansão das tecnologias digitais. Trouxemos as inquietações sobre os fazeres docentes diante da inserção das crianças na cultura digital e nesse momento vieram alguns questionamentos como coordenadora pedagógica em uma escola de anos iniciais: Como me vejo diante dessa multiplicidade cultural, já que nasci em uma geração analógica, e quais letramentos sou capaz de mobilizar na minha prática pedagógica? Como oriento a atuação dos professores diante dessa nova realidade na qual as crianças interagem e se comunicam cotidianamente através das mídias digitais? Como a escola atua para dialogar com os saberes construídos em contextos de cibercultura e quais estratégias mobiliza para ampliar os letramentos dos estudantes e dos professores?

Esses e outros dilemas me fizeram olhar para meu lugar de coordenadora e trouxeram reflexões conflituosas por meio das quais pude pensar nas mudanças sociais ocasionadas pelo contexto da cultura digital, nas vivências/experiências das crianças com a cultura dos multiletramentos e na postura que a escola pode assumir dialogando com esses saberes. Desse modo, compreendi que precisamos ampliar as discussões sobre a aprendizagem da língua escrita, não bastando falar em alfabetização em contexto de letramento, mas aproximar as crianças de práticas que combinem as múltiplas linguagens, que se expressam em múltiplos letramentos.

3 POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

3.1 Políticas e programas de alfabetização no Brasil – 2012 a 2023

Para contextualizarmos nossa pesquisa, analisaremos brevemente as políticas nacionais que tratam da alfabetização de crianças no Brasil no período de 2012 a 2023. Esse recorte se dá em virtude de olharmos a vigência do Plano Nacional de Educação¹⁶ (PNE), que estabelece como uma de suas metas alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2015). Para garantir o cumprimento dessa meta, o PNE traz algumas estratégias que devem ser priorizadas, dentre elas estão: a elaboração dos programas de alfabetização, qualificando e valorizando os professores alfabetizadores, a instituição de instrumentos nacionais para aferição da alfabetização das crianças e a promoção de práticas inovadoras e desenvolvimento de tecnologias educacionais para favorecer e assegurar uma alfabetização que considera a diversidade de abordagens e métodos. Trazemos a Figura 5 para representar uma síntese da análise a ser apresentada.

Figura 5 – Infográfico da linha do tempo das políticas de alfabetização no Brasil



Fonte: Elaboração própria com recursos do CANVA (2024).

¹⁶ Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF.

Os dados sobre alfabetização no Brasil ainda apontam para percentuais distantes dos desejados. Mesmo após a implementação de políticas públicas¹⁷ voltadas para o gerenciamento dessa problemática, é desafiador olhar para esse processo, o que demanda ações sistemáticas e iniciativas que dialoguem e pensem de forma teórico-metodológica a orientação dessa aprendizagem. Ao refletir a esse respeito, surgem questionamentos sobre como essas políticas de alfabetização foram pensadas e se constituíram, quais suas bases teóricas e como defendiam a construção do processo de alfabetização.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O PNAIC surge em 2012 e fica vigente até 2017. Sendo um compromisso assumido entre os governos federal, estaduais e municipais, a política tinha como objetivo assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos, ao final do terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2015). As ações do pacto foram desenvolvidas em parceria com as universidades, de modo que essas instituições apoiavam os sistemas públicos de educação de todo o país, por meio da formação continuada dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, da realização de ações e da construção de materiais e referencial curricular para pensar a alfabetização das crianças.

Organizada de forma interdisciplinar, a política trazia o olhar sobre as diversas áreas do conhecimento para dentro do ciclo de alfabetização, o que implicou pensar a aquisição da leitura e da escrita sem desconsiderar a importância do trabalho articulado com as demais áreas, conforme mostra a Figura 6.

¹⁷ Compreendemos por políticas públicas as ações, os programas e as decisões que são constituídas pelas diferentes esferas dos governos, sejam eles municipal, estadual ou federal.

Figura 6 – Página do caderno do PNAIC – Currículo no Ciclo de Alfabetização – 2º ano



Fonte: Caderno da Unidade 1, turma de 2º ano – PNAIC (2012, p. 10).

Pensado como modo de garantir um currículo comum, para assegurar a igualdade de oportunidades, o direito à alfabetização para todas as crianças (Brasil, 2015), o pacto se preocupava com a valorização das diferenças culturais e pensava a proposta de uma formação comum, porém a partir de diferentes articulações e concepções, dentro de um movimento no qual a escola é vista como espaço onde se constroem identidades, se incorporam saberes e se criam novas proposições pedagógicas. Entretanto, para que isso ocorra na prática, faz-se necessário que a escola tenha autonomia na tomada de decisões e na forma de pensar os seus currículos, uma vez que é dentro de seu espaço que se conhecem as reais necessidades dos sujeitos, as dificuldades enfrentadas no diálogo com as famílias, os entraves para que os

objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Para orientar e indicar ações macro que serão desenvolvidas, é preciso, antes, sentir a escola.

Com a concepção da alfabetização pensada dentro da perspectiva do letramento, aqui entendido como práticas culturais e sociais com finalidades, significados específicos e aprendidas em acontecimentos coletivos de uso da leitura e da escrita e que, desse modo, se diferenciam de acordo com os contextos socioculturais (Buzato, 2006), o pacto defendia que a criança precisa dominar as técnicas para ler e escrever, apropriando-se do Sistema de Escrita Alfabética, mas desenvolvendo de forma autônoma as práticas usuais da língua, dentro de seus espaços de comunicação. Tratava-se de pensar a alfabetização em uma abordagem multidisciplinar, integrando saberes que resultam na colaboração das diferentes áreas do conhecimento, um processo que considere a interação entre professores, alunos, a diversidade de materiais e métodos e os contextos culturais (Soares, 2023).

Nessa concepção, o pacto não partia de um “método único”, pronto, mas apresentava sugestões metodológicas, de estratégias, de atividades didáticas que os professores poderiam adotar em suas salas de aula. Não há como uma política estabelecer um “método” de ensino ou como deverá ser realizado o trabalho nos espaços escolares, pois quem conhece os contextos é quem está nas bases e assim “consegue” definir como e por quais caminhos seguir, a depender das respostas que vão sendo dadas pelas crianças ao longo do percurso. Desse modo, qualquer que seja o método será eficiente na medida em que se concebe como dispositivo que permite aos sujeitos adquirir os saberes necessários para agir em situações específicas (Kleiman, 2005).

O trabalho do PNAIC partia de sequências didáticas e projetos que oportunizavam aos professores a adequação a cada realidade. Essa perspectiva busca propiciar uma melhor tomada de decisão para organização da rotina pedagógica, contribuindo para que se assegure tempo na semana para se dar conta dos objetivos de aprendizagem de outras áreas/disciplinas, na tentativa de aproximar os saberes, contudo mantendo o foco no ensino-aprendizagem dos signos. “As atividades sequenciais são boas por conduzirem os alunos a compreender determinado conceito, ou regra, ou mesmo a desenvolver procedimentos, em diversas situações, apreendendo diferentes facetas desse saber em construção” (Leal, 2005, p. 86).

Essa prática possibilita uma reflexão acerca da significação atribuída ao aprendizado da língua nos contextos escolares, na qual a pressão recebida pelos alfabetizadores para conseguir ensinar os signos linguísticos dentro do tempo “esperado/determinado” interfere no processo e eles acabam por “desprezar”, deixar em segundo plano, as outras áreas de aprendizagem, não dando conta de entrelaçar os saberes.

O PNAIC se constituiu, portanto, em um conjunto de ações com foco na formação continuada dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, articulando a utilização de jogos e materiais didáticos dentro das sequências didáticas pensadas para alfabetizar. A formação aconteceu apoiada nos eixos: materiais didáticos, jogos e obras de apoio pedagógico e literárias; avaliação, que acontecia durante o processo de formação; e o eixo Gestão (Brasil, 2015), que assegurava o funcionamento e a qualidade da política, a fim de garantir que os objetivos fossem alcançados.

É necessário ressaltar que o pacto deixou marcas nas políticas públicas com o objetivo de pensar na alfabetização de crianças. O diálogo entre o referencial e a prática dos professores promoveu uma ampliação das discussões teórico-práticas para se pensar o processo de alfabetização das crianças. A política trouxe a participação efetiva das universidades, gerenciando junto com os entes federativos a formação dos professores alfabetizadores e de seus orientadores. Houve um olhar para a valorização dos profissionais quando se concederam bolsas de estudos aos alfabetizadores que participaram da formação continuada, fortalecendo a participação e motivando o engajamento nas ações.

Entretanto, o pacto sofreu críticas quanto aos modelos de avaliações externas propostas para aferir o nível de desempenho dos estudantes. A Avaliação Nacional da Alfabetização¹⁸ (ANA) demonstrava ter uma “função” mais classificatória, aferindo quantitativamente e de forma homogeneizada o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças e “enquadrando-as” de acordo com os resultados. Na prática, tornava-se uma avaliação de julgamento, e não um mecanismo de pensar os objetivos não alcançados e retomá-los para garantir a todos o direito à aprendizagem. Aprofundando, pode-se pensar que se a aprendizagem se dá na relação entre a aquisição do sistema notacional e os contextos das práticas dos estudantes, uma avaliação unificada que desconsidera os contextos locais poderia ser a única forma de aferição de resultados? É preciso considerar no processo de alfabetização as marcas históricas e culturais dos sujeitos, assim como o contexto socioeconômico no qual se inserem, uma vez que a alfabetização tem também uma natureza sociolinguística (Soares, 2023).

Em 2017, a configuração do PNAIC foi alterada e a coordenação da gestão ficou a cargo das secretarias estaduais de educação, deixando para as universidades a coordenação dos processos formativos, desde que fosse do interesse das redes e secretarias. Essas

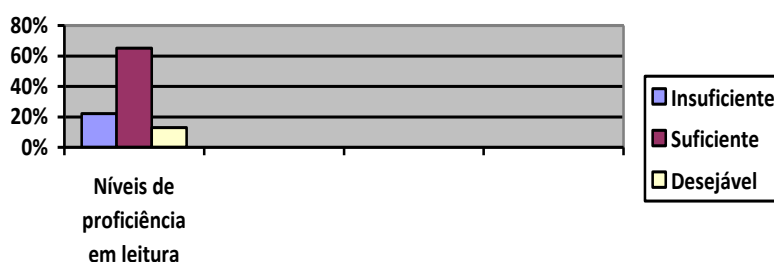
¹⁸ Criada em 2013 para apoiar as ações do PNAIC, a ANA tinha como objetivo compreender os níveis de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

alterações trouxeram fragilidades para a política de formação de professores, culminando, juntamente com os olhares do novo governo federal, na sua descontinuidade.

Programa Mais Alfabetização

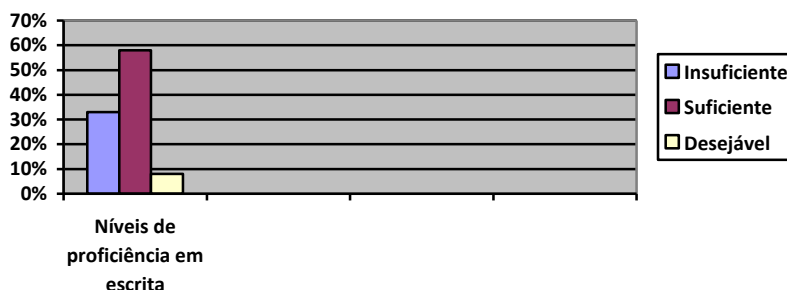
O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi instituído através da Portaria n. 142 do Ministério da Educação (MEC), em fevereiro de 2018. O PMALFA surge após os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização demonstrarem que praticamente não houve elevação nos níveis de alfabetização de crianças acima de 8 anos. Considerando o cenário nacional, os resultados da ANA trouxeram um panorama dos níveis de leitura e escrita das crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental, conforme mostram os Gráficos 1 e 2, o que gerou discussões e colocou em dúvida as bases teóricas e metodológicas do PNAIC.

Gráfico 1 – Percentual de estudantes de 3º ano, no Brasil, distribuídos por níveis de leitura



Fonte: Elaboração própria com base em dados da ANA (Brasil, INEP, 2016).

Gráfico 2 – Percentual de estudantes de 3º ano, no Brasil, distribuídos por níveis de escrita



Fonte: Elaboração própria com base em dados da ANA (Brasil, INEP, 2016).

Esses dados apresentam um quadro no qual há uma maior concentração de estudantes nos níveis iniciais de leitura e escrita, ficando abaixo do desempenho esperado para essa etapa

de escolarização, o que leva a refletir – mesmo que os resultados tragam uma análise do todo, sem atentar para as especificidades das partes – sobre os desafios enfrentados para alfabetizar crianças e ainda que, com políticas públicas voltadas para pensar esse processo, as lacunas na consolidação dessa aprendizagem preocupam e fragilizam o contexto educacional brasileiro. Desse modo, surgem algumas inquietações: seriam as políticas de alfabetização, elaboradas em instâncias distantes dos cotidianos escolares, capazes, por si só, de trazer significações ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Quem constrói as bases teórico-metodológicas que orientam essas políticas olha para os contextos das práticas, contextos que não se repetem, mas que se entrelaçam com os saberes dos sujeitos? O que não tem acontecido no “chão da escola” para que tenhamos tantas crianças com alfabetização não consolidada?

É importante destacar também que “pode ser inconclusivo” avaliar uma política apenas pelos resultados de uma avaliação que quantificou os dados nacionalmente. Há que se considerar que o processo de formação chegou aos professores das redes e as ações/estratégias foram se desenvolvendo nas salas de aula a partir dos olhares sobre a realidade dos sujeitos e que os saberes produzidos são demonstrados ao longo dos anos, não podendo ser mensurados em tão curto espaço de tempo. O que se observa com isso é que as políticas são descontinuadas sem uma avaliação baseada em critérios locais de seu desenvolvimento, sem uma análise que aborde as dimensões sociais e contextuais, não havendo um processo de reflexão junto às bases, o que demonstra que o que influencia e define as políticas educacionais é a conjuntura política de quem governa o país. Isso mostra que é possível que se assista progressivamente ao desaparecimento de políticas com concepções de estado para abraçar concepções competitivas de políticas que segregam os propósitos sociais educacionais (Ball, 2001).

O Mais Alfabetização veio, portanto, como estratégia para fortalecer as escolas no processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º e 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2018) e na tentativa de superar os resultados. Aqui se observa uma mudança, visto que o PNAIC pensava o processo de alfabetização até o 3º ano, enquanto o PMALFA traz ações para crianças das turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Essa modificação aponta para o fechamento do ciclo de alfabetização em dois anos, uma alteração que veio junto com os parâmetros pensados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹. Para pensar um pouco sobre essa alteração, é interessante mencionar que as avaliações

¹⁹ Homologada em 20 de dezembro de 2017, através da Portaria n. 1.570 do Ministério da Educação e Cultura.

apresentaram resultados abaixo do esperado, quando avaliados os níveis de alfabetização das crianças com 8 anos ou mais, ao final do 3º ano do ensino fundamental, o que demonstrou inicialmente que o ciclo de três anos “foi insuficiente” para garantir a todos os direitos de aprendizagem necessários à alfabetização, de modo que esses dados serviram de base para justificar a construção do PMALFA.

Portanto, a concepção que reduz o ciclo traria abordagens pensadas para a consolidação dessa aprendizagem em um tempo menor? O que pensam os professores alfabetizadores sobre essas mudanças, visto que são eles que atuam no “chão da escola” e conhecem a realidade contextual em que as crianças se inserem? Considerar os contextos culturais, sociais, pensar a escola como lócus da aprendizagem, orientar estratégias e significar como os professores alfabetizadores sentem essas alterações é olhar para o processo em toda sua complexidade e natureza dinâmica, é valorizar o que se constrói nas bases, refletindo sobre o já realizado para avançar em suas lacunas. Esse modo de compreensão parte de pensar que as realidades locais não são mero campo de aplicações das políticas, mas campos de expressão e adaptação destas de acordo com as especificidades que as caracterizam (Oliveira, 2013).

O PMALFA trouxe mudanças também na forma de pensar as estratégias para o processo de alfabetização, focando no acompanhamento pedagógico e na contratação de assistentes de alfabetização²⁰ sem uma definição clara de critérios, ficando a cargo de cada rede a logística. Essa forma de organização trouxe fragilidades à política, visto que não havia garantias de que inserir um outro profissional durante um “tempo curto” em sala de aula traria a melhora esperada nos rendimentos. Observou-se que em muitas escolas esse profissional sequer chegou para atuar, não sendo possível analisar profundamente quais suas atribuições e o impacto na aprendizagem das crianças. Outro ponto a destacar é a “superficialidade” como a política trata o processo de alfabetização, dando ênfase a competências e habilidades, não apresentando concepções teóricas claras, não sendo identificada uma concepção teórico-metodológica que fundamenta e organiza as ações.

As concepções de escrita favoráveis à alfabetização consideram as dimensões sociais, as situações comunicativas e o contexto significativo, seja ele linguístico, discursivo ou social, que ampare os novos saberes (Kleiman, 2002). Acrescido a isso, é relevante considerar as nuances pedagógicas e estruturais e os desafios para ensinar a ler e escrever crianças

²⁰ O assistente de alfabetização era um “auxiliar” contratado para trabalhar junto ao professor alfabetizador, acompanhando a parte pedagógica, por um período de cinco ou dez horas semanais, a depender da vulnerabilidade da escola. A seleção ficava a cargo das redes e secretarias, inclusive quanto à definição dos critérios para concorrer à função de assistente, que poderia ou não ter formação na área de Pedagogia.

provenientes de lares nos quais existe não apenas carência de acesso a suportes textuais e culturais, mas também ausências de várias ordens que limitam e dificultam esse aprendizado. Olhar a aquisição das linguagens apenas como uma habilidade segmenta o processo e ignora a diversidade dos seus sujeitos praticantes. A escola precisa “pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais nos diferentes *espaçostempos* nos quais estão inscritos” (Oliveira, 2013, p. 385).

O PMALFA não promoveu avanços significativos na redução da deficiência em leitura e escrita apresentada pelas avaliações externas, sendo descontinuado pelo governo federal a partir da instituição da PNA.

Plano Nacional de Alfabetização

Instituída em abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) veio com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo funcional e absoluto (Brasil, 2019). Com a ampliação do conceito de alfabetização, associando-o aos diferentes contextos e situações comunicacionais, incluindo a comunicação advinda com o avanço das tecnologias, as habilidades básicas que envolvem o aprendizado da leitura e escrita tornam-se “insuficientes”, demandando a mobilização de saberes que possibilitem a autoformação, a inserção ativa do sujeito na sociedade. Nesse sentido, Freire (1967, p. 95) afirma que “quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância”.

A PNA foi justificada ainda com base nos resultados apresentados pela ANA, o que demonstra falta de reflexões e análises mais aprofundadas das ações já realizadas e das lacunas encontradas, partindo-se logo para uma nova ação, desconsiderando os contextos praticados. As políticas de educação, especialmente as que tratam de currículos, negligenciam as aprendizagens cotidianas, a diversidade de olhares, fundamentando-se em universalizações, deixando claro o descompromisso com as experiências vivenciadas pelas crianças (Oliveira, 2007).

A Política Nacional de Alfabetização trouxe em seu referencial estudos baseados na ciência cognitiva²¹ e definiu a alfabetização como ensino de habilidades de leitura e de escrita, significando o processo como o conhecimento do código alfabético e das correspondências grafofonêmicas (Brasil, 2019). Ao adotar esse enquadramento estritamente técnico, a PNA

²¹ A fundamentação das ações da política dá ênfase à consciência fonêmica, à instrução fônica, assim como à fluência em leitura oral.

rompe com a perspectiva dos letramentos presentes em políticas anteriores, as quais reconheciam que as crianças chegam à escola com repertórios culturais diversos, inseridas em práticas sociais de leitura e escrita e ainda atravessadas por desigualdades históricas de acesso à cultura escrita que influenciam profundamente sua aprendizagem.

Essa mudança foi significativa e preocupante, pois compreendemos, em diálogo com Rojo (2010), que as práticas letradas de leitura e de escrita se fazem nas relações com a multiplicidade textual, desse modo não seria suficiente alfabetizar pelo método fônico. Assim, ao assumir como objetivo primeiro a codificação e decodificação de signos linguísticos, relegando a segundo plano a compreensão da cultura escrita, seus usos sociais e seus diferentes modos de representação, a política provoca rupturas teórico-metodológicas importantes.

Essa compreensão restrita da alfabetização evidencia um ensino com ênfase na consciência fonêmica, priorizando a aprendizagem mecanizada de letras e sons, não refletindo os processos cognitivos e sociais que as crianças experienciam em seus cotidianos. Não se pode negar que “a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (Soares, 2023a, p. 17-18).

Enquanto o PNAIC olhava para práticas significativas na alfabetização, dialogadas com o contexto sociocultural e a formação docente, a PNA privilegiava uma abordagem fônica, desvinculada dos contextos dos sujeitos, trazendo em seus referenciais uma alfabetização descrita como “baseada em evidências científicas”. No entanto, essas evidências vêm de modelos e estudos internacionais, não valorizando as experiências sociais e os estudos locais, o que consideramos um retrocesso nas políticas educacionais de alfabetização.

É preciso refletir que a alfabetização se volta também para os aspectos sociais, nos quais seu conceito não é o mesmo em todas as sociedades, dependendo das características econômicas e culturais (Soares, 2023). Dessa forma, a alfabetização pensada pela PNA não dialoga com a cultura, com os cotidianos, com as singularidades da realidade de nosso país, especialmente das crianças das camadas mais populares.

Outra discussão que a política trouxe foram os testes padronizados de leitura que consideram a criança leitora fluente com base no tempo e na quantidade de palavras lidas, conforme Figura 7.

Figura 7 – Número esperado de palavras que devem ser lidas com fluência ao final de cada turma/ano escolar



Fonte: Elaborado a partir dos dados do documento final da PNA (Brasil, 2019, p. 34), utilizando recursos do CANVA.

Analisando a Figura 7, verifica-se que o documento considera a habilidade de “ler um texto com velocidade” (Brasil, 2019, p. 33) como uma das competências que a criança deve adquirir e ainda como uma maneira de “medir” o progresso na aprendizagem.

Na Figura 8, observa-se que o material produzido pela PNA traz destaque para a habilidade de fluência leitora, listando essa como um dos pilares para o aprendizado.

Figura 8 – Página do Livro do Professor Alfabetizador



Fonte: Biblioteca da alfabetização, livro do Professor Alfabetizador (2021, p. 110).

Desse modo, fica implícita mais uma vez a ênfase na função fônica do processo de alfabetização, desconsiderando as demais facetas que o atravessam, dissociando essa aprendizagem de suas práticas culturais. Seria a habilidade de ler um texto em um tempo predeterminado o que caracteriza um sujeito alfabetizado? Pensar dessa forma atribuiria ao processo um caráter estritamente mecânico, voltado para o aspecto de resolução de tarefas, desconsiderando que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve o comprometimento de aspectos físico-motores, mentais e emocionais, estando tudo isso atrelado aos conjuntos de atividades (Kleiman, 2005), de práticas culturais letradas.

Uma abordagem coerente desse processo considera que a alfabetização não está restrita a uma mecânica, mas atrelada aos processos de letramentos, tornando-se uma

construção na qual os atores sociais se familiarizam com os novos modos de linguagens, não apenas na dimensão de sistema de representação, mas nas dimensões de usos e relações (Buzato, 2006).

Em síntese, observam-se um distanciamento da política com relação aos estudos e pesquisas nacionais que tratam da alfabetização de crianças e um enfoque simplificado na maneira de pensar a aprendizagem, o que fragmenta o processo e pode contribuir para alargar as desigualdades.

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Instituído pelo Decreto 11.566/2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) objetiva garantir o direito à alfabetização a todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental e ainda recompor as aprendizagens, dando ênfase à alfabetização de todas as crianças matriculadas nas turmas do 3º ao 5º do ensino fundamental que tiveram suas aprendizagens afetadas pela pandemia (Brasil, 2023). Pensar em recompor as aprendizagens dos estudantes que seguiram o fluxo, mas não se apropriaram dos objetos de ensino e/ou não consolidaram a alfabetização, é um avanço que a política trouxe. Assim, pode-se olhar para o desenvolvimento do estudante e possibilitar a construção de um planejamento, de um currículo que insira e atenda a todos, dentro de cada necessidade de aprendizagem. “Os dados do INEP revelaram que 56,4% dos alunos foram considerados não alfabetizados no Saeb de 2021” (Brasil, 2023, p. 6), o que mostra que a pandemia da COVID-19²² evidenciou a situação que o país se encontra quando se trata da alfabetização de crianças, produzindo mais debates e discussões diante dos índices que registraram uma queda na proficiência dos estudantes.

Impulsionado a partir de experiências vivenciadas em outras políticas e programas, dentre elas o Pró-Letramento²³ e o PNAIC, o CNCA demonstra dialogar com as experiências vivenciadas, olhando para concepções e práticas que valorizem os contextos das crianças. Como premissa epistemológica para construção dos materiais de apoio, é possível observar o

²² A pandemia de COVID-19 impactou profundamente a vida dos professores, impondo desafios que atravessaram dimensões pedagógicas, emocionais e estruturais da atividade docente. A súbita migração para o ensino remoto evidenciou desigualdades, ausência de formação para o uso das tecnologias. Os professores enfrentaram desafios, tais como a falta de habilidade em mobilizar dispositivos e plataformas virtuais, deficiência de equipamentos, conexão precária de internet nas escolas, dentre outras situações. Esse período revelou ainda a fragilidade das políticas educacionais, as desigualdades sociais das famílias brasileiras e a invisibilidade do professor, que muitas vezes atua de forma “solitária” para atender as demandas instituídas.

²³ O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

reconhecimento da alfabetização como prática discursiva, atravessada por práticas sociais que se constituem a partir de múltiplos letramentos (Brasil, 2023). Isso apresenta um olhar voltado para a multiplicidade presente na sociedade atual: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo; Moura, 2012, p. 15).

Quando analisadas as concepções que permeiam a formação dos professores, constata-se que o que fundamenta as ações é a alfabetização pensada na perspectiva do letramento, deixando explícito no material que esses dois processos são intercomplementares. Segundo Soares,

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2023b, p. 27).

É certo que a aquisição da leitura e da escrita requer o envolvimento em práticas de letramento e convém pensar que a dinâmica presente na sociedade atual trouxe uma ampliação dessas práticas, diversificando as formas e os dispositivos em que a leitura e a escrita são utilizadas. Assim, as novas práticas se correlacionam com a cultura e o modo de vida dos sujeitos, materializando-se em novos “eventos de letramento” (Rojo, 2010).

Diferentemente da PNA, que priorizava dentro do processo de alfabetização o ensino dos códigos, das técnicas para ler e escrever, o CNCA olha para o contexto das práticas sociais, o que reflete a multidimensionalidade do processo. No entanto, esse olhar parece pouco sólido, visto que considera em seus estudos as práticas de múltiplos letramentos, no entanto os documentos orientadores são permeados por conceitos de letramento e não deixam clara a ideia de multiplicidade ou diversidade que caracteriza os “novos letramentos”, não teorizando explicitamente em suas discussões as práticas sociais que se entrelaçam e são diretamente afetadas pelas novas formas de interação e comunicação, bem como as interações que as crianças vivenciam com a cultura escrita digital, antes do ingresso formal no ambiente escolar.

Desse modo, pensar a alfabetização no cenário atual reflete “pensar a infância no contexto da cibercultura” (Figueirôa; Ribeiro, 2024, p. 692), pensar em uma geração que interage cada dia mais com a cultura escrita digital, ultrapassando os contextos de vivências

familiares e escolares. As crianças não apenas consomem, mas produzem conteúdos e informações nas redes, trocam saberes e experienciam *espaçotempos* diversos com uma autonomia por vezes não valorizada nos cotidianos escolares.

Essa realidade provoca uma reflexão para que se pense em um diálogo de saberes, incluindo pensar as habilidades de leitura e escrita partindo de diversas formas de representações e linguagens, uma vez que as crianças estão imersas nessa cultura escrita atual, mobilizando novos tipos de textos e recursos dentro das práticas de uso das linguagens.

Por fim, em função de as vivências, práticas e resultados advindos dessa proposta ainda serem incipientes, parece cedo analisar com mais profundidade. Em princípio, observa-se que o CNCA trata o processo de aquisição da linguagem partindo de caminhos que olham para os contextos locais, ainda que com pouca vinculação e interação com as múltiplas linguagens e semioses.

Há que se considerar que as políticas de alfabetização precisam avançar nas discussões e concepções, olhando para como os sujeitos convivem na contemporaneidade com os novos modos de comunicação. Existe fora da escola um ambiente rico em práticas culturais de leitura e de escrita, de modo que essas práticas se popularizam com uma velocidade antes inimaginável, provocando alterações e trazendo sentidos novos, modificando a forma que se lê e que se escreve. “Se temos novos sujeitos, novos modelos de educação e de formação humana devem surgir, e a escola deve estar preparada para atuar com os novos formatos de aprender e de ensinar” (Figueirôa; Ribeiro, 2024, p. 690). É preciso intencionalidade para alfabetizar, e essa intencionalidade vem carregada de sentidos e de aproximações com as experiências vivenciadas em contextos reais, vinculando as práticas familiares e culturais às habilidades técnicas de aquisição da língua.

Verifica-se nesse contexto que as políticas de alfabetização no Brasil na última década se assemelham e se distanciam em alguns aspectos. Contudo, observa-se que avançam de forma lenta no diálogo com os sujeitos e seus novos repertórios culturais, não direcionando a aprendizagem para os letramentos múltiplos presentes na variedade da cultura comunicacional e textual. Outros pontos são a descontinuidade das ações e o surgimento de uma política nova, sem olhar para o contexto da prática e suas lacunas, o que fragiliza o processo, causando fragmentação nas ações, culminando em rupturas nas bases, visto que a escola não consegue assimilar em tão curto espaço de tempo todas essas alterações.

Diante disso, torna-se relevante mencionar que é preciso reunir esforços para a construção de uma política de estado, com base teórica clara, avaliações nacionais e regionais que considerem as especificidades e a multiculturalidade presentes no país. Olhar a

alfabetização de crianças como prioridade é tecer caminhos para diminuir as desigualdades e reverter o atraso histórico que assola o Brasil.

3.2 O estado do conhecimento: diálogos e percepções nos estudos analisados

A alfabetização e os letramentos vêm sendo objeto de estudo de forma recorrente no meio acadêmico. No entanto, essa temática – pela complexidade que envolve a aquisição da leitura e da escrita, tanto no que diz respeito aos saberes e fazeres da docência na alfabetização quanto em relação a dados quantitativos, que ainda nos mostram a deficiência dessas práticas com crianças – nos mobiliza a pesquisar como esses fazeres se atualizam e se tecem em contexto de múltiplos letramentos, pois ainda parece incipiente o quantitativo de estudos produzidos. Portanto, construir um estado do conhecimento sobre esse tema possibilita analisar o que foi produzido até o momento e as lacunas que possam potencializar novas pesquisas, de modo a fundamentar e qualificar outros estudos, amparados em Morosini *et al.* (2021, p. 23), que compreendem estado de conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para alcançarmos os objetivos da produção do estado do conhecimento, realizamos a pesquisa nas bases de dados no mês de maio de 2024. No primeiro banco de dados, BDTD, dentro do recorte temporal de 2013 a 2023, utilizamos os descritores Alfabetização AND Letramento nos Anos Iniciais e encontramos um total de 193 pesquisas, sendo 33 teses e 160 dissertações. Com os descritores Alfabetização AND Múltiplos Letramentos, foram encontradas quatro pesquisas, sendo três dissertações e uma tese. Nesse cenário, já é possível perceber, em nível nacional, que as pesquisas encontradas são na maioria dissertações, o que destaca que o campo da alfabetização tem revelado mais pesquisas nos cursos de mestrado.

No *site* do POSEDUC-UERN, fizemos a busca dentro das três linhas de pesquisa do programa²⁴, usando o recorte temporal de 2013 a 2023. Nesse *site*, buscamos encontrar pesquisas em contexto local, as dissertações que abordam as práticas de alfabetização e múltiplos letramentos. Para tanto, visitamos a página do programa, realizamos a leitura dos títulos e resumos procurando encontrar neles as palavras-chave “Alfabetização, letramento e múltiplos letramentos”. A partir da busca, dentro das 250 dissertações publicadas no

²⁴ Formação Humana, Docência e Currículo; Políticas e Gestão da Educação; e Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

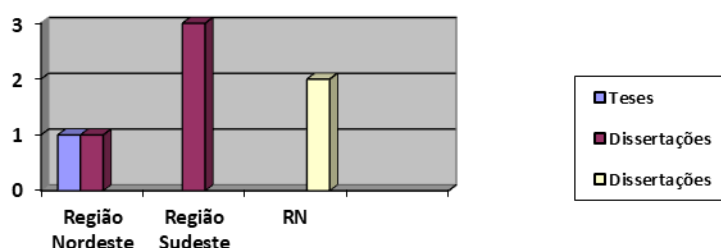
programa no período, encontramos um total de seis pesquisas que continham essas palavras no título e/ou no resumo.

Partimos para os critérios de inclusão e exclusão na tentativa de aproximar os achados do nosso estudo. Para refinar a busca, adotamos como critérios de inclusão aqueles trabalhos que contenham pelo menos dois descritores no título e/ou no resumo e ainda os trabalhos que consigam responder à pergunta: “que concepções de alfabetização e/ou letramento permeiam os sentidos dos pesquisadores?”.

Como critérios de exclusão, definimos os estudos que tivessem apenas um dos descritores no título e/ou no resumo e que trouxessem outro segmento da educação que não se tratasse de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como aqueles trabalhos que não dialogavam com os objetivos da pesquisa e ainda que estivessem indisponíveis para acesso e leitura.

Na BDTD, com os descritores Alfabetização AND Letramento nos Anos Iniciais, a partir da aplicação dos filtros, foram selecionadas quatro pesquisas, todas dissertações. Já com os descritores Alfabetização AND Múltiplos Letramentos, foi selecionada uma tese. No *site* do POSEDUC-UERN, dentro dos critérios estabelecidos, selecionamos duas pesquisas. Definimos, portanto, o *corpus* da nossa pesquisa, selecionando sete estudos no total: uma tese e seis dissertações. Quando analisamos as pesquisas selecionadas na BDTD, percebemos que os estudos estão mais concentrados na região Sudeste do país, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Pesquisas encontradas no POSEDUC e na BDTD, dentro do recorte temporal de 2013 a 2023, a partir dos critérios de inclusão e exclusão



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Analisando os Quadros 1, 2 e 3 a seguir, verificamos que o quantitativo de dissertações produzidas na área da pesquisa é maior em relação às produções escritas em nível de doutorado, evidenciando o campo da alfabetização e dos múltiplos letramentos como uma

área que ainda pode ser aprofundada em nível de pesquisas *stricto sensu*. Evidenciou-se, ainda, a prevalência feminina na autoria das pesquisas.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas em busca, com os descritores Alfabetização AND Letramento nos Anos Iniciais

Ano/Tipo de trabalho	Título	Instituição	Autor
2016/Dissertação	Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	UFMG	Maria Aparecida de Oliveira Siqueira
2017/Dissertação	Um estudo sobre objetos digitais de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento.	UNESP	Maria dos Reis Alexandre
2020/Dissertação	Alfabetização, letramento e seus sentidos: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente – SP.	UNESP	Alana Silva Moreira Lopes
2023/Dissertação	Letramento social: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino.	UFP	Darlene Correia Tenório

Fonte: Pesquisa na BDTD, realizada em maio de 2024.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas em busca, com os descritores Alfabetização AND Múltiplos Letramentos

Ano/Tipo de trabalho	Título	Instituição	Autor
2013/Tese	A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização.	UFP	Flávia Girardo Botelho

Fonte: Pesquisa na BDTD, realizada em maio de 2024.

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas em busca no *site* do POSEDUC-UERN

Ano/Tipo de trabalho	Título	Instituição	Autor
2019/Dissertação	Leitura na cibercultura: dispositivos para ampliação dos multiletramentos.	UERN	Bruna Rafaela Evangelista de Oliveira
2020/Dissertação	Reflexões sobre alfabetização e (multi) letramentos na educação infantil: concepções de professores da rede municipal de Mossoró-RN.	UERN	Simone Batista Costa Sarmento

Fonte: Pesquisa no *site* do POSEDUC, realizada em maio de 2024.

As pesquisas selecionadas foram categorizadas para melhor organização e discussão de resultados, ficando distribuídas em dois grupos. A categorização se deu após a leitura e na tentativa de aproximar tanto as temáticas discutidas em cada uma delas como as suas abordagens teóricas e conceituais, ou seja, as características fundamentais para o entendimento de cada uma. O Quadro 4 mostra o resultado dessa categorização.

Quadro 4 – Categorização das pesquisas

Categoria analítica	Banco de dados	Produção acadêmica/Autor
Múltiplos letramentos	BDTD	A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização/Botelho, 2013.
	BDTD	Um estudo sobre objetos digitais de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento/Alexandre, 2017.
	POSEDUC-UERN	Leitura na cibercultura: dispositivos para ampliação dos multiletramentos/Oliveira, 2019.
	POSEDUC-UERN	Reflexões sobre alfabetização e (multi) letramentos na educação infantil: concepções de professores da rede municipal de Mossoró-RN/Sarmento, 2020.
Práticas docentes	BDTD	Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Siqueira, 2016.
	BDTD	Alfabetização, letramento e seus sentidos: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente – SP/Lopes, 2020.
	BDTD	Letramento social: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental/Tenório, 2023.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da análise dos dados das pesquisas (2024).

Breves discussões do que revelam as pesquisas

Após categorizarmos as pesquisas em dois agrupamentos, apresentamos a centralidade das reflexões e discussões trazidas por cada categoria, tecendo algumas análises relacionadas aos seus objetivos, metodologias, sentidos dos sujeitos e resultados/contribuições das pesquisas.

Múltiplos letramentos

Botelho (2013), em sua tese “A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização”, traz um percurso histórico de avanços tecnológicos e como estes incidem nos modos de comunicação e atuações sociais dos sujeitos. Em sua pesquisa, ela aborda as concepções de sociedade pós-moderna e como os eventos de letramento digital tornam-se relevantes dentro desse contexto em que a sociedade se apresenta. A autora situa a infância dentro do contexto da cultura digital, defendendo que os letramentos, na atualidade, envolvem a mobilização de práticas sociais, habilidades de leitura, interação, comunicação e compreensão do uso de mídias.

Sua pesquisa tem como objetivo descrever como ocorre a aquisição do letramento digital em crianças, antes e depois de iniciarem o processo de alfabetização. Para tanto, o estudo foi realizado com dois grupos de sujeitos (duas crianças da rede pública e duas da rede privada de Recife-PE) e em dois momentos, em 2010, quando as crianças tinham em média cinco anos, e em 2011, quando estavam na faixa dos seis ou sete anos, antes de se alfabetizarem e após o início do processo de alfabetização. Em suas conclusões, a autora ratifica a hipótese de que a aquisição da leitura e da escrita influencia diretamente na construção dos múltiplos letramentos e de que o inverso também ocorre, sendo a cultura digital uma aliada para ampliar as habilidades de aprendizagem da língua através da utilização de outros dispositivos que não sejam apenas os “tradicionais”.

A tese desconstrói uma visão simplificada do processo de alfabetização quando apresenta a potencialidade que as interações digitais podem trazer à aprendizagem das crianças. Tal fato evidencia que desde muito cedo são construídos sentidos sobre a linguagem na interação com dispositivos digitais e que a presença destes nos espaços escolares, com mediação pedagógica, possibilita a ampliação dos letramentos dos sujeitos.

Os achados de Botelho (2013) ainda nos fazem inferir sobre a importância da afirmação de Freire (1982), ao anunciar que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra,

ou seja, para o autor, o processo de alfabetização não pode jamais se desvincular dos contextos dos sujeitos, das experiências dos educandos. Apesar de Freire (1982) se referir à educação de jovens e adultos, mobilizamos essas ideias para reafirmar que as práticas de letramentos vivenciadas pelas crianças na cultura digital influenciam suas experiências na alfabetização, a qual, por sua vez, potencializa suas interações com os múltiplos letramentos.

A dissertação de Alexandre (2017), intitulada “Um estudo sobre Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA no processo de alfabetização e letramento”, objetiva avaliar a aplicabilidade dos ODA no processo de aquisição da leitura, da escrita e do letramento. A pesquisa de abordagem qualitativa estrutura-se como uma investigação de caráter interventivo e participante. O percurso metodológico incluiu levantamento teórico e documental, com análises e seleção criteriosa de ODA voltados para alfabetização, seguidos de sua aplicação em uma turma de 2º ano de uma escola localizada no interior de São Paulo.

Durante a intervenção, observou-se que os ODA, quando articulados ao currículo escolar, não apenas atendem aos objetivos pedagógicos propostos, mas também favorecem novas possibilidades de aprendizagem e reflexões docentes. A pesquisa evidencia, ainda, os inúmeros desafios enfrentados nos espaços escolares para incorporar em seus currículos as Tecnologias Digitais.

As pesquisas de Botelho (2013) e Alexandre (2017) mostram que, diante das transformações culturais e comunicacionais vivenciadas pelas sociedades, é urgente que a escola amplie suas práticas de linguagem, aproximando o ensino das experiências que as crianças vivenciam em seus cotidianos. A mobilização de jogos, vídeos, áudios e emojis já faz parte da rotina infantil, configurando-se como práticas comunicativas espontâneas, de modo que a escola pode se beneficiar dessas práticas, dialogando de forma crítica e orientada para ampliar as competências de uso das diversas formas de linguagens.

A dissertação de Sarmento (2020), “Reflexões sobre alfabetização e (multi)letramentos na educação infantil: concepções de professores da rede municipal de Mossoró-RN”, tem como objetivo analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi)letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil. A pesquisa pauta a discussão diante de uma sociedade da informação, caracterizada pela presença constante da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) e pela imersão precoce das crianças em um universo cultural digital marcado pela diversidade de formatos de textos. A investigação tem uma abordagem quantiquantitativa, buscando compreender tanto aspectos mensuráveis quanto as subjetividades dos sujeitos, assim como as experiências imbricadas no processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados possibilitou perceber que a maioria das professoras pesquisadas concebe os processos de alfabetização e letramento como distintos, porém indissociáveis. As docentes destacam a importância de proporcionar às crianças o acesso ao mundo da leitura e escrita por meio de práticas sociais que ampliem suas vivências com usos sociais da linguagem escrita. As concepções docentes apresentadas apontam a valorização da diversidade cultural e das múltiplas linguagens, evidenciando um alinhamento com a perspectiva dos múltiplos letramentos. Dessa forma, há um reconhecimento de que a aprendizagem da linguagem ultrapassa o domínio de um sistema de escrita, mas envolve participação em diferentes modos de utilização da língua, dentre eles, os mediados pelas tecnologias digitais.

Já Oliveira (2019) amplia as discussões sobre a variedade de práticas de múltiplos letramentos na alfabetização. Em sua pesquisa “Leitura na cibercultura: dispositivos para ampliação dos multiletramentos”, a autora aponta que as crianças, inseridas na cibercultura, mobilizam novas formas de interação e comunicação, operando linguagens outras, para além do texto impresso. Nesse contexto, argumenta que a escola precisa repensar suas práticas e estabelecer relações entre os saberes vivenciados fora de seus espaços e aqueles construídos em sala de aula.

Inspirada na epistemologia multirreferencial de Ardoino (1998) e Macedo e Barbosa (2012), a pesquisa de Oliveira (2019) tem como objetivo mobilizar dispositivos de leitura para potencializar os multiletramentos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola no município de Mossoró/RN. Sua proposição parte da compreensão de que os alunos transitam em espaços diferentes de leitura – verbais, visuais, impressos, digitais – e esses saberes podem se confrontar por falta de diálogo entre a cultura cotidiana e os saberes produzidos na escola. Nessa perspectiva, é possível concluir que a mobilização de dispositivos de leitura no contexto da cibercultura constitui ferramenta potente para ampliar as competências dos alunos, inclusive durante o processo de alfabetização, uma vez que estimulam a autoria e a autonomia através de práticas inovadoras.

As pesquisas agrupadas nessa categoria compreendem a cultura digital como um “conjunto de saberes”, práticas que possibilitam que os sujeitos dialoguem em múltiplos espaços. Diante disso, torna-se urgente que o contexto educacional repense o currículo, de modo que os saberes formais estejam entrelaçados com os saberes cotidianos dos sujeitos, o que implica integrar as práticas de leitura e escrita à dimensão dos múltiplos letramentos, olhando para a multiplicidade cultural presente nas sociedades e que se materializa em eventos de letramento (Rojo, 2010).

Os estudos sinalizam, portanto, a necessidade de um currículo que reconheça a cultura escrita digital como campo potencializador dos saberes, desde a alfabetização, rompendo com a visão que centra essa aprendizagem em técnicas e métodos tradicionais.

Práticas docentes

Nessa categoria, trazemos as pesquisas que apresentam um enfoque sobre as práticas de docentes nas turmas de alfabetização de crianças.

A dissertação de Siqueira (2016), “Alfabetização e letramento em salas *multifases* da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, investiga o processo de ensino da língua materna em duas escolas do campo. A autora compreende que as práticas de letramento favorecem, dentro do ambiente escolar, a interação dos estudantes com os diferentes textos e que a mobilização de situações reais de contexto de usos da língua traz significado à aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa evidenciou que há um esforço das docentes para promover a alfabetização, contudo ainda prevalecem concepções de base tradicional, que desconsideram os contextos e cotidianos sociais e culturais das crianças do campo. Siqueira (2016) defende que o ensino da língua materna, quando desvinculado dos cotidianos e das experiências sociais, compromete a construção de uma identidade que valorize a cultura local. O recorte para a Educação do Campo traz um diferencial à pesquisa, direcionando as reflexões para uma alfabetização contextualizada e identitária. Esse olhar para o ensino dialoga com a perspectiva de Soares (2023), que considera as marcas históricas e culturais dos sujeitos em seu processo de aprendizagem da língua.

Lopes (2020), inspirada em Soares (2010), apresenta sua pesquisa “Alfabetização, letramento e seus sentidos: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente – SP”, que tem como objetivo investigar o papel da alfabetização e do letramento a partir das práticas das professoras alfabetizadoras. As análises da autora se concentram nas práticas docentes desenvolvidas em uma escola que adota, em seu Projeto Político-Pedagógico, o método sociolinguístico como abordagem oficial para alfabetização. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que esse método não foi escolhido pelas professoras, mas determinado institucionalmente. Ainda assim, as docentes reconhecem que a proposta pedagógica dialoga com suas concepções de alfabetização e relataram avanços na aprendizagem, sobretudo quando comparados a experiências com outros métodos mais tradicionais.

A pesquisa de Lopes (2020) possibilita uma reflexão sobre a autonomia docente diante da instituição de currículos que, por vezes, desconsideram as transformações sociais, as experiências aprendentes dos sujeitos.

A dissertação de Tenório (2023), intitulada “Letramento social: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, propõe uma reflexão sobre as práticas de letramento social desenvolvidas por docentes de alfabetização, a partir de uma perspectiva histórico-cultural da linguagem. Para a autora, a linguagem atravessa toda a trajetória de desenvolvimento humano, constituindo-se nas relações sociais, afetivas. Com base nessa compreensão, defende que a escola deve ser o lugar onde os saberes dialogam com os cotidianos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com base em estudos de casos múltiplos. Foram mobilizados questionários e análise de relatos de experiências para compreender as práticas pedagógicas das professoras. Os dados revelaram que, embora as docentes demonstrem insegurança ao conceituar os letramentos, são realizadas práticas letradas no contexto de sala de aula, mesmo que de maneira intuitiva e não tão sistematizada. Para a autora, é necessário fortalecer as práticas de letramento social na escola, a fim de atender aos desafios da alfabetização na atualidade.

Esta pesquisa colabora para pensarmos além da valorização dos letramentos sociais, com um olhar para as múltiplas linguagens e semioses que transformam os modos de ser e estar no mundo. As práticas pedagógicas podem dialogar com a complexidade de usos e mobilização das linguagens na sociedade atual, tendo em vista que a escola é lugar de diálogo e de ampliação de saberes.

Ao analisarmos os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização pelos sujeitos pesquisados, observamos que há uma compreensão de que os processos de alfabetização e letramento têm conceitos distintos, porém indissociáveis. As professoras consideram que no desenvolvimento da leitura e da escrita é preciso integrar práticas sociais de usos da linguagem. No entanto, apesar de não ser negada a perspectiva dos letramentos, muitas práticas revelam ainda uma ênfase em métodos e técnicas de codificação e decodificação. Isso ocorre porque ainda é desafiador construir em sala de aula um diálogo entre os sentidos que os letramentos, em contexto da cultura digital, trazem ao processo de alfabetização de crianças.

Aproximações das pesquisas encontradas com o nosso estudo

Na categoria “práticas docentes”, é consenso nas pesquisas mobilizadas que o processo de aquisição da leitura e da escrita pode ancorar-se em práticas contextualizadas com os cotidianos, em que a diversidade de linguagens esteja relacionada à multiplicidade cultural dos sujeitos, valorizando as vivências e as novas formas de interação/comunicação em sociedade. Entretanto, os estudos também revelam que essas práticas ainda encontram obstáculos dentro do contexto escolar, seja pela rigidez de um currículo instituído, seja pela reprodução de métodos.

As pesquisas possibilitam problematizar os limites impostos pelos currículos, às vezes, engessados, e as metodologias que se distanciam das experiências reais dos estudantes. Assim, mesmo em meio a alguns avanços em termos de resultados, são reveladas tensões por decisões pedagógicas que desconsideram as construções que são feitas em sala de aula. Nesse cenário, é urgente pensarmos na formação docente, na ampliação do acesso às tecnologias e na valorização da cultura dos estudantes.

Na categoria “múltiplos letramentos”, os estudos trazem como relevante a integração entre os saberes escolares e os saberes cotidianos, considerando as experiências construídas nos usos de dispositivos digitais em seus ambientes sociais e familiares. Evidencia-se que as crianças chegam à escola dominando, em certa medida, dispositivos de comunicação e interação inerentes à cultura digital. Por essa razão, a escola e os docentes devem potencializar esses saberes em seus fazeres cotidianos, de forma a estimular a autoria e a criticidade.

Os resultados indicam que os usos de diversos dispositivos digitais na aprendizagem da leitura e da escrita constituem-se como aliados importantes para ampliar as competências de linguagens, preparando desde cedo os sujeitos para conviverem de maneira segura e autônoma nessa sociedade cada vez mais digital. As pesquisas apontam para um processo de alfabetização em que as habilidades de ler e escrever se deem permeadas pelos usos sociais da língua, refletindo a diversidade de recursos multissemióticos disponíveis na cultura digital.

Contudo, a ressignificação de práticas que articulem os saberes e fazeres escolares aos vivenciados em contextos de interação e comunicação digital pode esbarrar em desafios de formação e estruturais. O acesso à cultura digital apresenta potencialidades, dentre elas a redução das desigualdades, se construídas políticas de valorização que promovam formação continuada e infraestrutura mínima aos espaços escolares.

Por fim, a pluralidade de sentidos sobre as concepções e práticas de alfabetização e de letramentos apresentados neste estudo de revisão de literatura abre possibilidades para pensarmos em pesquisas que problematizem os saberes e fazeres do docente alfabetizador em contexto da cultura digital e, ainda, nos coloca na perspectiva de propormos novas pesquisas em que os processos de alfabetização e letramentos, mesmo entendidos como distintos, sejam indissociáveis. O desafio persiste em construir um diálogo em que os sentidos de letramentos, alfabetização e cultura digital se entrelacem epistemológica e metodologicamente.

3.3 O processo de alfabetização: olhando a complexidade do fenômeno

No Brasil, a temática da alfabetização desperta inúmeras discussões, reflexões e pesquisas, o que se justifica, pois os dados ainda nos apresentam deficiências nessa etapa da escolarização, faltando muito para avançarmos aos níveis esperados de desempenho na leitura e na escrita. Refletir sobre como tem acontecido esse processo e o que “pode” estar ocasionando esse “fracasso” tem sido um desafio para muitos pesquisadores. Em documento elaborado pela Unicef²⁵ (2018, p. 18), encontra-se a afirmativa de que “a oferta de educação com qualidade social, no marco da garantia do direito ao sucesso escolar, é um desafio resultante da soma de esforços pela inclusão, permanência e aprendizagem efetiva”.

Essa afirmação revela mais ainda a complexidade que envolve as aprendizagens escolares, no caso específico deste trabalho, o processo de aquisição da leitura e da escrita por crianças dos anos iniciais da educação básica. A impressão que se tem é de que os discursos apresentados nos contextos de produção dos textos instituídos sabem de cada caminho, ações e estratégias para o sucesso escolar, no entanto a viabilização concreta dessas ações encontra sérias barreiras políticas, estruturais, de formação, familiares, dentre outras.

A preocupação com essa fase da escolarização e com os caminhos que as crianças percorrem para consolidar essa aprendizagem gera debates, visto que a alfabetização é decisiva para o desenvolvimento das etapas escolares, servindo de base para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento.

Ao longo dos anos, é possível observar algumas “divergências” sobre o objeto em si da alfabetização: alguns a consideram “apenas” como o domínio do sistema alfabético e das convenções da escrita, enquanto outros a compreendem como um processo de construção de sentidos a partir das práticas socioculturais (Soares, 2023). Esses olhares que se apresentam

²⁵ Documento que traz um diagnóstico do atraso escolar por etapa de ensino na educação básica. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf.

apenas de um ou de outro modo deixam de trazer algumas significações a esse aprendizado, não compreendendo que existe uma linha que tece o caminho para a apropriação do sistema de escrita e essa linha perpassa a apreensão do objeto em si, mas sem deixar de situá-lo no contexto em que a criança está inserida.

Soares (2023) coloca que a alfabetização é compreendida como processo intimamente relacionado aos usos sociais da língua, possuindo uma natureza psicológica, psicolinguística, e também sociolinguística. Sendo assim, sua aprendizagem não pode ocorrer, segundo a autora, distanciada das práticas de letramento, da “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e com a escrita” (Soares, 2023a, p. 46). Nessa perspectiva, entendemos os dois processos como igualmente importantes, um não se sobrepondo ao outro, mas com dimensões que se cruzam na formação do leitor e do escritor. Alfabetizar letrando significa reconhecer que a apropriação do sistema de escrita alfabética somente se realiza plenamente quando situada em práticas que dão sentido ao que se aprende.

Parece-nos, contudo, que, partindo dessas compreensões, alguns dilemas atravessam as práticas de alfabetização e perduram nos *espaçostempos* da formação inicial e continuada e da sala de aula dos professores alfabetizadores, a saber: como se apropriar do sistema alfabético em contexto significativo de aprendizagem da leitura e escrita? Que funções cognitivas, culturais e sociais estão envolvidas?

Para que a alfabetização seja vista em toda a sua complexidade, valorizando a diversidade dos sujeitos, olha-se para essa abordagem em que a “mecânica” da aprendizagem da leitura/escrita esteja integrada com a compreensão das práticas letradas e como essas práticas são mobilizadas em contextos específicos. Assim, compreender os sentidos da alfabetização passa pela apropriação em si do sistema de escrita alfabética e também pela compreensão de como a língua está sendo utilizada, como ela se relaciona com os cotidianos em que os sujeitos praticantes estão inseridos.

Olhar para quem são e onde vivem esses sujeitos implica compreender que as linguagens apresentam variações e seus usos se correlacionam com os contextos locais, culturais, trazendo características diversas que influenciam no processo de apropriação do sistema de escrita. Na Figura 9, expressamos aspectos que estão envolvidos na complexidade da alfabetização.

Figura 9 – Infográfico da complexidade da alfabetização



Fonte: Elaboração própria a partir dos referenciais, Soares (2023) e Kleiman (2002), utilizando recursos do CANVA (2024).

Diante desse contexto, fica evidente que a discussão em torno da alfabetização é complexa e exige um olhar voltado para as muitas facetas do processo, mas sem desvinculá-lo dos cotidianos históricos e sociais que os sujeitos se inserem desde cedo. As crianças participam ativamente de práticas diversas de letramentos em seus cotidianos sociais e culturais, mesmo antes de desenvolverem as habilidades técnicas para ler e escrever. Portanto, se os eventos sociais usam a linguagem escrita em diferentes formatos, mobilizando-a através de diferentes práticas, podemos inferir que a alfabetização é uma das práticas de letramento, sendo parte de um conjunto de práticas sociais (Kleiman, 2005). Desse modo, a escola tem como um de seus desafios assegurar a apropriação dos signos linguísticos através de eventos que envolvem os novos letramentos, a fim de valorizar a diversidade das linguagens com que os sujeitos estão envolvidos em seus cotidianos.

Tratando-se desse fenômeno que exige essa diversidade de olhares, devemos pensar: como a escola tem atuado para garantir a construção desse saber? Como tem significado sua aprendizagem? O que tem considerado na hora de apresentar para as crianças a cultura escrita?

É correto afirmar que quando falamos em alfabetização os olhares se voltam para a escola, uma vez que é lá o espaço onde as práticas alfabetizadoras acontecem intencionalmente e os princípios alfabéticos e ortográficos são conquistados pelas crianças. Sem dúvidas, se pensarmos o processo de alfabetização em seu sentido primeiro, como a representação de signos de uma determinada língua, o domínio de uma “mecânica” de ler e escrever, atribuiremos a ele um olhar voltado para a dinâmica escolar, para o processo pedagógico de ensinar a ler e escrever. A alfabetização, entendida como uma prática, “se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula” (Kleiman, 2005, p. 14).

As crianças trazem de seus cotidianos uma diversidade de repertórios que devem ser valorizados. Esses repertórios carregam traços de suas vivências com a cultura escrita, associada às transformações que a comunicação apresenta na sociedade atual. Nesse sentido, é preciso uma intencionalidade pedagógica que olhe para o objeto de conhecimento, considerando a relação que a criança já construiu com a cultura escrita e suas diferentes formas de comunicação e interação, incluindo o advento da cultura digital. Se houve ao longo do tempo transformações socioculturais decorrentes do fenômeno da cibercultura, logo a infância não é a mesma, pois a cultura digital altera as formas de ser, de agir, de comunicar, impactando nosso modo de pensar e fazer a educação (Figueirôa; Ribeiro, 2024).

Nessa perspectiva, a alfabetização é um processo que acontece dentro de especificidades, singularidades, contudo valorizando as experiências e os contextos dos sujeitos, sugerindo uma abordagem que atente para essa diversidade multicultural. Uma abordagem pedagógica coerente contempla as diferenças e a diversidade de experiências e contextos.

Desse modo, não se pode olhar para o processo como um aprendizado unificado, que acontece da mesma forma, seguindo etapas iguais para todos. O processo de alfabetização, sendo esse fenômeno complexo (Soares, 2023), é vivenciado de maneira distinta e não linear, pois cada criança apresenta um tempo e um ritmo de aprendizagem que devem ser observados e considerados. O caminho percorrido “envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer” (Kleiman, 2005, p. 13), bem como situações que ultrapassam os limites escolares e desafiam professores. Cada criança que chega traz marcas de seus cotidianos, marcas culturais que vêm carregadas de vivências com os letramentos. Essas vivências se aproximam, porém também se distanciam de acordo com o contexto sociocultural em que se inserem, apresentando “níveis diferenciados de letramento e de aquisição da escrita” (Silva, 2010, p. 40).

Este é um dos desafios da escola: pensar o ensino dentro de uma sala de aula heterogênea, na qual a diversidade ocorre não apenas de forma social, cultural, racial, ou através de fatores socioeconômicos, mas também a partir de diferentes progressos no aprendizado. Cada criança tem um tempo e desenvolve as habilidades previstas para aprender seguindo um ritmo próprio, que se correlaciona com as suas experiências familiares, com sua inserção dentro da cultura letrada. Essa inserção acontece dentro de ambientes com maior ou menor acesso cultural e comunicacional, o que interfere no aprendizado, fazendo com que “alguns” cheguem mais rápido ao domínio dos signos, uma vez que essa aprendizagem já traz significações para eles. A esse respeito, Kleiman (2005, p. 35) pontua:

Se uma criança participa de eventos de letramento no lar – por exemplo, escuta as histórias que um irmão mais velho, pai ou avó lê para diverti-la e distraí-la –, essa criança já associa o livro ao lazer, àquilo que lhe é prazeroso e aconchegante. Mas isso não é universal. As lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita.

As crianças que não experienciam esse tipo de vivência, mesmo sendo expostas, envoltas em ambientes com situações variadas de interação com a cultura escrita, apresentam níveis diferentes de letramentos, uma vez que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (Kleiman, 1995, p. 39), o que ocasiona rupturas no sentido atribuído à aquisição dos signos linguísticos, deixando-as em desvantagem na “corrida” da alfabetização.

Cabe à escola tentar aproximar essa diversidade de experiências e promover estratégias que oportunizem às crianças um diálogo de saberes, momentos nos quais sejam apresentados os signos linguísticos na interação com as práticas comunicacionais presentes na cultura escrita atual. Para tanto, faz-se necessário ter clareza dos objetivos que se quer atingir para definir de onde partir e que estratégias mobilizar para alcançá-los. Deve-se pensar na variação de métodos e caminhos que considerem as características individuais da criança, entrelaçando eventos nos quais interajam com a cultura escrita, aproximando as atividades escolares daquelas que estão presentes na sociedade e destacando que não é “meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade” (Santos; Albuquerque, 2007, p. 97). É preciso a “criação de oportunidades para o aluno interagir dentro da sala de aula e de participar de situações de leitura e escrita que se assemelhem àquelas que vivenciamos em qualquer lugar onde a linguagem escrita é objeto de uso cotidiano” (Silva, 2010, p. 54).

Trazer a discussão de como acontece o processo de alfabetização, uma vez que as crianças estão inseridas no mundo da escrita antes da chegada formal à escola, provém olhar esse universo plural, nos quais elas chegam carregadas de experiências que colaboram para dar sentido e trazer concretude para a aprendizagem das linguagens. Entretanto, para analisar esse fenômeno, não se pode ficar preso apenas à vertente pedagógica, à atividade de ensinar e aprender, sendo necessário olhar os aspectos que influenciam e atravessam esse processo.

Pensamos que qualquer abordagem linear e/ou que apresente narrativas imperativas de como “deve ser feito”, na perspectiva de um receituário de como alfabetizar, é inócua e distante da realidade complexa que envolve esse fenômeno de estudo. Assumir a alfabetização em sua complexidade envolve um pensamento complexo, para o qual nos inspiramos nas ideias de Morin, ao citar Petraglia (*apud* Martins, 2004, p. 88), quando assegura que o pensamento complexo é visto como uma “[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade: a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento”.

Refletir sobre a alfabetização é significar o papel dos professores alfabetizadores e os desafios que enfrentam para assegurar o que se espera deles, a alfabetização de todas as crianças. O professor atua na organização das estratégias e recursos, objetivando garantir a alfabetização a todas as crianças da sala. Para tanto, é necessário ter clareza do currículo a ser trabalhado em cada ano/turma escolar.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece os conteúdos e habilidades a serem trabalhados nas escolas, aponta que “no ensino fundamental – anos iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 89), pontuando, ainda, que nos anos iniciais, especialmente nas turmas de 1º e 2º ano, o foco da ação pedagógica é a alfabetização (Brasil, 2018).

É importante trazer a organização referencial pensada pela BNCC, uma vez que o documento orienta o trabalho nos espaços escolares, sendo utilizado nas escolas como currículo base, como forma de definir quais objetos de conhecimento e habilidades ensinar em cada ano/turma. No entanto, cabe ressaltar que o documento orientador – discutido de maneira rápida e não aprofundada com as escolas – não apresenta um diálogo contextualizado tanto com relação às teorias que o fundamentam quanto aos olhares para a diversidade dos sujeitos, não podendo, assim, ser considerado como uma receita pronta, fechada, um “indicador” de tudo que poderá ser trabalhado em sala de aula.

A BNCC aponta para as competências e habilidades que precisam ser alcançadas, porém é o professor, a partir dos olhares para a turma, do diagnóstico realizado com as crianças, que faz a opção de quais habilidades e objetos de ensino são prioritários e relevantes para cada etapa e, ainda, quais caminhos seguir para consolidar essa aprendizagem. Dentre esses objetos de ensino, podem estar alguns não listados, não sugeridos, mas que, diante das características da turma, das experiências que vão sendo produzidas em sala e das respostas dadas pelas crianças, vão sendo agregados, incorporados ao currículo. Cumpre observar que é preciso compreender as redes de conhecimentos, as possibilidades *políticaspráticasexpressivas*²⁶ de produções curriculares que acontecem na interação professor e aluno (Oliveira, 2013).

Não há, portanto, um caminho linear, visto que a aquisição dos signos linguísticos acontece de forma individualizada. Cada criança avança dentro do seu “tempo”, o que desafia o professor a ir relacionando que currículos, estratégias, atividades se enquadram melhor em cada momento, posto que não é possível “dar conta” de tudo, de todos os objetos e habilidades pensadas. Existe na escola uma pressão natural para que se consiga “ensinar” tudo, o que desestimula e sobrecarrega o professor, culpabilizando-o pelo insucesso da turma. Em vez de o currículo assumir um papel autoformativo, na medida em que permite a retomada do que foi realizado para se pensar em outras situações, estratégias de aprendizagem e replanejamentos sistemáticos (Leal, 2007), acaba se tornando punitivo.

No entanto, a definição do currículo e das estratégias pedagógicas não se limita a pensar os objetos e habilidades para aquisição dos signos linguísticos a serem trabalhadas com as crianças. É necessário pensar a organização do tempo pedagógico, do tempo em sala de aula, para trazer as outras áreas de conhecimento para dentro do processo de alfabetização, o que implica uma abordagem interdisciplinar, que rompe com a ideia de currículo tradicional, permitindo uma pedagogia do encontro de saberes (Rosário, 2022). A cultura escrita não se separa da diversidade de saberes. Aprender a ler e a escrever constitui-se em uma ação de cidadania, um movimento de adentrar de forma consciente e reflexiva na cultura social letrada, portanto ler e escrever não se configuram fins em si mesmos, mas são chaves para acessar tudo que a cultura escrita pode proporcionar (Kleiman, 2002).

Na experiência cotidiana como coordenadora pedagógica, percebemos que os professores apresentam dificuldades em entrelaçar esses saberes. Olham para os objetivos de

²⁶ Tudo que é produzido, construído e vivenciado nos espaços escolares expressa práticas curriculares que se moldam, se adaptam a partir das diferentes relações e peculiaridades dos cotidianos.

aprendizagem e se veem muitas vezes apreensivos para conseguir articular os diversos campos curriculares, sem deixar de priorizar as atividades que promovam a apropriação do sistema de escrita, tornando-se esse um dos entraves encontrados para uma melhor organização da rotina pedagógica. Uma estratégia para avançar nesse aspecto é o trabalho realizado com as sequências didáticas que possibilitam um elo, uma conversa entre as áreas e os objetos de ensino, permitindo ao professor organizar melhor a rotina em sala de aula e a distribuição do tempo, considerando sempre como eixo central a apropriação do sistema de escrita.

É certo que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pesa muito na hora de planejar a rotina, havendo uma cobrança interna e externa para que as crianças avancem, para que se alcancem resultados. As avaliações externas e os indicadores nacionais repercutem nos espaços escolares e na sala de aula de forma direta, o que ocasiona tensão e busca desenfreada por resultados. Essa busca por resultados acaba dominando a organização curricular. Assim, o que se tem visto, em boa parte do tempo, é a escola cumprindo as agendas de programas e políticas, trabalhando matrizes de referência e descritores²⁷ para que as crianças obtenham médias consideradas nas avaliações externas. Bonamino e Souza (2012) concluíram, em seu artigo que trata da avaliação da educação básica no Brasil, que a padronização dos testes aplicados nessas avaliações, especialmente nas que se referem a políticas de responsabilização, traz consequências para os currículos das escolas, intensificando o olhar para atividades que preparam os alunos para as provas.

Precisamos pensar ainda em outros fatores que podem influenciar na alfabetização das crianças: um deles é como esse processo é visto, sentido, significado nos espaços escolares. Há na escola projetos e ações organizadas de forma sistemática para promover a leitura? É possível ver professores lendo para e com as crianças? As crianças leem e mobilizam, na escola, suportes onde a cultura escrita se apresenta em suas variadas formas de comunicação?

Podemos refletir sobre que estímulos de leitura e de escrita aparecem no espaço escolar. Ao adentrarmos nos corredores da escola, percebemos que as narrativas escritas que observamos são os quadros de aviso, cartazes informativos, letreiros que identificam e separam os ambientes. Nota-se que os suportes de leitura e escrita presentes no contexto da sala de aula se resumem a materiais com características específicas, como: calendários, listas de nomes de estudantes, cantinhos de leitura, quadros de sons e de aniversariantes.

²⁷ Matrizes de referência são instrumentos que norteiam os testes e as avaliações externas. As matrizes se constituem em conjuntos de descritores que apresentam as habilidades esperadas pelos estudantes em cada ano/turma.

Em seus cotidianos, as crianças interagem e mobilizam uma diversidade de materiais onde a escrita se apresenta, sendo que essa escrita vem ressignificada. O texto na sociedade atual combina diferentes recursos comunicativos, dentre eles imagens, sons, gestos, ícones, sendo, portanto, faz-se necessário promover a interação das crianças com esse tipo de material, tornando as múltiplas linguagens presentes no dia a dia das crianças parte da cultura escrita escolar, visto que já são parte de seus repertórios culturais.

Contudo, incorporar ao ambiente escolar e de sala de aula a multiplicidade cultural dos textos não tem sido tarefa fácil. Há um condicionamento em trazer e apresentar os mesmos suportes ano a ano, como se a escrita fosse algo estável, que não sofre alterações a partir das mudanças sociais e culturais. O contexto escolar precisa se constituir em *espaçostempos* (Oliveira, 2013) que promovam as condições para que as crianças acessem e experienciem de forma intencional e organizada as práticas, as linguagens, os conteúdos que já trazem de seus cotidianos *on-line* e *off-line* (Buzato, 2006), ampliando o seu repertório e aproximando as suas experiências de letramentos. As crianças trazem compreensões, bagagens, já reconhecem sons, imagens, ícones, fazendo associações e pseudoleituras. Portanto, cabe à escola apoiar e entrelaçar esses campos de saberes, tomando-os campos de partida para a aprendizagem.

Isso posto, consideramos a escola como esse ambiente onde podem ser promovidas situações em que as crianças compreendam sobre o funcionamento da escrita alfabética, ao mesmo tempo que interagem com a diversidade e a multiculturalidade dos textos escritos. Essa interação implica considerar o universo social e cultural das crianças no momento de apresentar o funcionamento do sistema. Trata-se de uma aprendizagem em que se resgate a especificidade maior do processo, trazendo elementos culturais e contextuais para sua apreensão.

Tanto a comunicação oral quanto a escrita trazem marcas e valores dos contextos em que são utilizadas, logo elas não podem ser consideradas como fenômenos neutros. Desse modo, analisar o processo de alfabetização de crianças parte de caminhos que o signifiquem a partir dos contextos socioculturais, permitindo um “mergulho na realidade vivenciada e produzida pelos *políticospraticantes* do cotidiano” (Oliveira, 2013, p. 379), para pensar os currículos e a organização da rotina pedagógica que se adeque a cada momento, a cada ano/turma.

4 DO ALFABETIZAR LETRANDO AOS *ALFALETRAMENTOS*

4.1 Alfalettrar e a transição para os *alfalettramentos*

Em nosso processo formativo e, conseqüentemente, na tessitura textual desta dissertação, temos nos inspirado em noções e posturas que nos afastam da linearidade e do enquadramento cientificista, ou seja, a implicação²⁸ da pesquisadora se apresenta no constante exercício da autoria e da heurística como jeito de caminhar se permitindo ir além do já dado na teorização mobilizada. Essa postura vai ao encontro do aconselhamento de Nóvoa (2015), ao pontuar que devemos conhecer bem aquilo que fazemos, a ciência, o campo acadêmico, as metodologias, mas que devemos cumpri-las o quanto baste, afinal, a investigação é criação ou não é nada.

Com essas premissas, autorizamos-nos a trazer nesta seção a expressão *alfalettramentos* como um neologismo que possibilita comunicar melhor a perspectiva da alfabetização em contexto da cultura digital e da infinidade de linguagens multissemióticas mobilizadas, cotidianamente, nas formas de comunicação. Essa perspectiva amplia sobremaneira a ideia de alfabetização como codificação e decodificação de palavras e textos simples e, ainda, a de vinculação da alfabetização associada ao texto escrito em contextos sociais de uso.

Portanto, mobilizamos o termo *alfalettramentos* como atualização, na cibercultura, da perspectiva do alfabetizar letrando. Os *alfalettramentos* envolvem, para além da aprendizagem e mobilização da leitura e da escrita em contextos sociais, a diversidade multissemiótica da linguagem na cultura digital, a qual incorpora múltiplos letramentos e múltiplas culturas (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012).

Compreendemos que no contexto da cultura digital as crianças transitam e desenvolvem habilidades outras de comunicação que vão além das práticas convencionais de leitura e escrita. Imagens, sons, vídeos, áudios são ativados em seus dispositivos móveis em suas vivências cotidianas, possibilitando outros acionamentos cognitivos e motores que precisamos conhecer e ampliá-los nos processos de aprendizagens formais da/na escola.

A aprendizagem pensada nesse contexto incorpora aos saberes tradicionais e necessários outros formatos de leitura e de escrita, que vão além de letras, palavras e textos convencionais, articulando o visual, o verbal e o sonoro. Novas práticas começam a ser

²⁸ Baseamo-nos nas ideias de Macedo (2020, p. 17), quando afirma, amparado nos estudos da multirreferencialidade, da implicação como “uma ampla concepção epistemológica da qual se ressaltam os vínculos existenciais, profissionais, políticos, culturais, eróticos e espirituais com os quais pesquisamos e nos formamos”.

exigidas da/na escola para ensinar, de modo que alfabetizar envolve, na atualidade, uma proposta pedagógica que considere a leitura e a escrita de textos multimodais (Neto *et al.*, 2013), significando dentro da escola o que já faz sentido fora dela.

Distanciar as práticas de *alfaletramentos* do processo de aquisição da língua seria desconsiderar a proporção e a significação que a multimodalidade trouxe para a comunicação em nossa sociedade. Se a linguagem sofre alterações ao longo dos tempos, é inevitável que a maneira de ensinar/aprender acompanhe essas mudanças. Diante disso, a escola se coloca como campo no qual os saberes se mostram, se conectam, lugar onde a visão de leitura é ampliada, não se limitando ao texto escrito (Santaella, 2017).

Ao longo dos anos, temos observado, em nossas vivências na coordenação pedagógica e ainda em nossa participação, recentemente, como aplicadora no SIMAIS Alfa²⁹, a inserção dos textos multimodais nas avaliações externas. Isso demonstra que existe um olhar para essas práticas. A linguagem multimodal presente em nosso dia a dia tem se materializado como produto de análise da aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, percebemos que as crianças apresentam dificuldades em interpretar esse tipo de suporte, durante a realização dessas provas, mesmo aquelas que já dominam a leitura e reconhecem os suportes dos espaços sociais e familiares, ainda assim não conseguem compreender a funcionalidade do texto e responder às questões propostas.

Assim, cabe a escola incorporar essa multimodalidade textual, democratizando as práticas escolares, tendo em vista que “já não compreendemos o texto como em outros tempos” (Bentes, 2017, p. 59), pois novos dispositivos, novos formatos, convocam os *alfaletramentos* que estabelecem essa relação entre a cultura digital e a escrita presente na prática escolar.

É uma mudança necessária na maneira como a escola pensa o processo de alfabetização das crianças, na medida em que a hibridização da linguagem reconstrói os sentidos dos textos, não havendo uma única forma de produção escrita, mas possibilidades e suportes diversos nos quais a escrita se apresenta. É fundamental construir uma relação pedagógica que se beneficie do potencial que as múltiplas culturas podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem.

²⁹ Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional – SIMAIS. O SIMAIS Alfa é uma avaliação formativa, implementada pela secretaria de educação do RN em 2023, aplicada em toda a rede estadual, nas turmas de 2º ano, objetivando acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e, a partir dos dados, realizar intervenções pedagógicas.

Estamos diante de uma realidade na qual a leitura e a escrita se reconfiguram fora da escola. As crianças mergulham desde muito cedo na cultura digital, seja em seus ambientes familiares, seja nas atividades culturais de que participam em seus grupos sociais, o que leva a refletir sobre como as práticas curriculares têm acompanhado esses avanços, já que essas novas formas de comunicação afetam a maneira como aprendemos. Uma sociedade marcada pela circulação contínua de informações e pela grande variedade de formas de representação das linguagens requer uma mudança na maneira de ensinar, olhando a multimodalidade e a multisssemiose dos textos, relacionando os saberes cotidianos aos saberes “ditos” escolares.

Busca-se ressignificar a forma de intencionar o processo de alfabetização das crianças, indo além da compreensão da linguagem em seus usos e práticas sociais, mas incorporando a multiplicidade das culturas e dos textos (Rojo; Moura, 2012). Trata-se de um processo que tanto olhe para a aprendizagem técnica da escrita quanto para as práticas culturais nas quais as crianças se inserem e se conectam em seus cotidianos.

4.2 Crianças ciberculturais em diálogo com os *alfaletramentos*

Pensar as práticas de *alfaletramentos* na escola é considerar que a construção social e cultural que permeia o desenvolvimento das crianças atravessa e reflete as mudanças culturais, sociais e econômicas das sociedades em que estão inseridas. As crianças dessa geração nascem em meio à sociedade da imagem e da comunicação instantânea (Bentes *et al.*, 2017). O acesso à informação é rápido e entrelaçado por diferentes elementos, de modo que suas experiências vão desde a vivência com suportes manuscritos até os digitais.

Os novos contextos e cotidianos moldam as suas percepções, as brincadeiras, as formas de aprendizado, trazem uma pluralidade de meios através dos quais interagem e se comunicam com o mundo ao seu redor. Elas estão imersas desde muito cedo em uma cultura na qual o consumo das mídias e tecnologias vem redefinindo não apenas as rotinas familiares, mas também a forma de pensar, interagir, comunicar, de ser cidadão, o que implica novas maneiras de aprender e a necessidade de abordagens novas de ensino, desafiando os modelos “tradicionais” de ensino-aprendizagem.

As crianças vivenciam na sociedade atual diferentes modelos de infância, estando prontas, a todo momento, para experienciar novos mundos, nunca antes explorados (Bentes *et al.*, 2017). Experienciam, a partir do nascimento, rotinas nas quais as diversas mídias e tecnologias se fazem presentes, desde ouvir através de um dispositivo digital os sons que imitam barulho do útero até tecer diálogos com os “assistentes virtuais” nos quais é possível

realizar uma lista de atividades que vão de um simples pedido de música até momentos de escuta de histórias. Imersas nesse ciberespaço, tecem relações pessoais através das redes sociais, de ambientes virtuais de jogos, plataformas digitais em que interagem, jogam, ouvem músicas, pesquisam e aprendem, realizando tudo isso dentro de um tempo de exposição às telas, às vezes, maior que o tempo em que se relacionam fisicamente. Alguns dispositivos se tornaram parte de seu dia a dia, de seus cotidianos, dominando espaços antes ocupados pela família e amigos e assumindo funções não imaginadas.

Em fevereiro de 2025, realizamos uma atividade com a turma de 2ª ano³⁰, nosso campo de pesquisa, objetivando diagnosticar o nível de escrita dos estudantes e ainda identificar se estes têm acesso e mobilizam dispositivos digitais. Estavam presentes na aula 19 das 22 crianças matriculadas na turma. Na roda de conversa com as crianças, mobilizamos alguns emojis presentes no aplicativo de Whatsapp, na intenção de compreender se há inserção da cultura digital em seus lares, se reconhecem as imagens e se fazem usos em seus cotidianos. A atividade foi dividida em dois momentos: no primeiro, apresentamos as placas com os emojis, como mostra a Figura 10, e de forma dialogada ouvimos as experiências das crianças com esse tipo de linguagem.

Figura 10 – Roda de conversa para apresentação dos emojis



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Houve bastante entusiasmo na apresentação de cada placa. Algumas crianças já sabiam que as imagens são chamadas de “emojis”. Animadas, descreviam as sensações que os emojis representam e ainda faziam as expressões em seus próprios rostos. Durante a

³⁰ Essa atividade está relatada integralmente na seção 6.2 Sequência didática: avaliação diagnóstica dos níveis de alfabetização. No entanto, compreendemos ser importante refletirmos alguns pontos aqui para contextualizar as experiências com a cultura digital apresentadas nas narrativas das crianças em sala de aula.

realização da roda de conversas, uma das crianças, com diagnóstico de TEA³¹ e comprometimento intelectual e motor, não conseguiu participar da atividade por apresentar agitação e desregulação, desde o momento em que chegou à escola, somente conseguindo se acalmar fora de sala de aula e após o lanche. Essa experiência em sala com esse estudante nos trouxe profundas reflexões: pensar uma escola para todos, um espaço que acolhe, que compreende que a aprendizagem é possível se consideradas as pluralidades dos sujeitos e, ainda, pensar que a interação não apenas aproxima as diferenças, mas possibilita aprendizados mútuos.

Mantoan (2003, p. 20) nos convoca à reflexão quando apresenta a “inclusão como produto de uma educação plural, transgressora”, que provoca uma crise identitária na escola e nos professores ao se depararem com o aluno não idealizado. Essa crise acarreta, em vários momentos, o sentimento de fracasso, de não conseguir incluir a criança em uma atividade, de não conseguir atender as expectativas das famílias. Fomos tomados por esses dilemas quando a criança precisou sair da sala de aula.

A Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP)³² orienta que as atividades com essas crianças devem ser realizadas em sala de aula, por entender que realizar atividades individualizadas e fora desse ambiente não configura inclusão, sendo esse também o entendimento de Mantoan. Compreendemos a riqueza que a inclusão proporciona a todas as crianças e consideramos que há especificidades que tornam o contexto ainda mais complexo. A escola, como produtora de currículos, tem em suas mãos o desafio de articular a participação dessas crianças nas atividades em sala, junto aos seus pares, e que dependendo das singularidades possam ser possibilitadas aprendizagens em outros ambientes, visto que a sala de aula não se constitui um espaço “quadrado e fechado”, pois todos os espaços da escola proporcionam aprendizado e interação. Olhar a pluralidade dos sujeitos e construir estratégias de ensino que considerem as diferenças.

Continuamos a aula, após a saída da criança. Foram muitas as narrativas orais trazidas pelos estudantes, os contextos de usos, demonstrando que mobilizam emojis em conversas realizadas através do aplicativo de Whatsapp, com amigos e familiares. Com isso, percebemos que cada vez mais cedo as crianças interagem com os novos formatos de linguagens, o que ressignifica a comunicação e a torna mais interativa e expressiva. Na Figura 11, apresentamos algumas das narrativas orais das crianças.

³¹ Na turma, há duas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, uma delas apresentando comprometimento intelectual e motor. Na seção 5.2, apresentamos a turma.

³² Órgão que regulamenta o atendimento às crianças com Necessidades Educacionais Específicas na Secretaria de Educação do estado do RN.

Figura 11 – Algumas narrativas orais das crianças quanto aos usos dos emojis



Fonte: Elaboração própria a partir das narrativas orais das crianças, utilizando recursos do CANVA (2025).

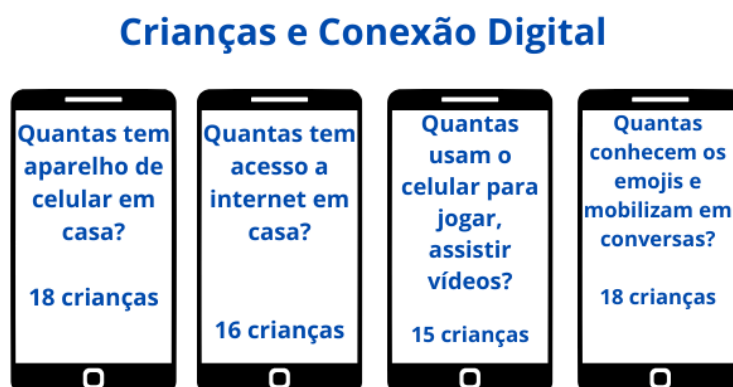
As narrativas orais mostram que as crianças transitam muito bem por espaços diversos, conseguindo romper as barreiras espaciais e do tempo, interagindo de forma natural com as redes digitais e se conectando com o mundo. Assim, “sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu” (Serres, 2013, p. 20). Rodeadas por estímulos diferentes, manuseiam com naturalidade os diversos dispositivos, num universo fora da escola, o que denota nossa orientação (Bentes *et al.*, 2017).

É uma interação constante com a cultura escrita digital. Mesmo as crianças das camadas mais populares conseguem acessar – ainda que de forma mais restrita, dado os grupos sociais que se inserem – as novas formas de interação e comunicação presentes nas sociedades, transformando assim as suas percepções e relações e ressignificando as maneiras de viver a infância. Esse fato acende alertas, tendo em vista que a cultura do digital altera sentidos e a maneira como as informações chegam ao cérebro das crianças, podendo, segundo Bentes *et al.* (2017), esvaziar a capacidade de concentração e ainda produzir uma certa dependência.

É o que tem sido observado/sentido na escola. As crianças interagem bem, aprendem, tecem relações sociais, constroem amizades virtuais através das telas e redes, mas apresentam desinteresse e dificuldades em realizar atividades orientadas em sala de aula, dispersando-se facilmente. O ambiente interativo consegue capturar a atenção enquanto a escola perde espaço e deixa de ser atrativa, o que para nós se torna um desafio. É um novo formato de sociedade que surge. As brincadeiras de rua, as conversas na calçada de casa foram substituídas pelos games e, em seguida, pelos jogos digitais, pelo TikTok, pelo excessivo uso de smartphones.

Na segunda parte da aula, cada criança respondeu um questionário, tendo nesse momento a pesquisadora como escriba, sobre o acesso e a conexão com dispositivos digitais, nesse caso o aparelho de celular. A Figura 12 apresenta o consolidado da conexão desses estudantes, construído a partir das respostas do questionário aplicado com 18 das 22 crianças da turma.

Figura 12 – Crianças e Conexão digital



Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas do questionário, utilizando recursos do CANVA (2025).

Observamos a partir dos dados construídos que há uma enorme inserção das crianças na cultura digital, mobilizando dispositivos e acessando as redes, o que acarreta preocupações na sociedade como um todo. As novas formas de circulação e consumo trazidas pelas tecnologias reconfiguram o dia a dia das famílias, moldando comportamentos e valores, o que pode ocasionar prejuízos socioemocionais, além de outros vários fatores de risco, se as demandas de usos não forem supervisionadas e orientadas. O guia “Conscientização para uso de celulares na escola”³³, produzido pelo MEC, aponta que os malefícios do uso inadequado

³³ Documento produzido para apoiar as escolas na implementação da Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre o uso de celulares e dispositivos eletrônicos por estudantes dentro das escolas. Material disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola/guia-redes.pdf>

de dispositivos e celulares vão além dos danos causados à saúde mental, podendo ocasionar déficit de atenção, assim como atrasos na linguagem e no desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, a inserção cada vez maior das crianças nesses contextos e mobilizando esses dispositivos propõe uma reflexão sobre que habilidades e competências são esperadas diante dessa “enxurrada” de informações que chegam e ressignificam os modos de ser e estar no mundo, visto que “as redes digitais permitem que estejamos simultaneamente em vários espaços, partilhando sentidos” (Santos, 2014, p. 53), interagindo, construindo relações e, ainda, produzindo e consumindo uma diversidade de conteúdos em diferentes mídias (Ribeiro, 2015).

Isso posto, começamos a pensar que reflexões e exercícios têm feito a escola diante da necessidade do diálogo entre as práticas pedagógicas tradicionais e as novas formas de interação e comunicação possibilitadas pela mobilização das tecnologias. Nossos alunos constroem, nos cotidianos, saberes que se diferem dos escolares e interagem de forma não orientada com o ambiente digital. Então, por que não favorecer esse acesso de maneira pedagógica, de modo que se percebam as potencialidades dessa cultura, as possibilidades de aprendizagem contextualizadas com os múltiplos letramentos, sem esquecer da sensibilização sobre os riscos de usos indiscriminados e não orientados? Acionar, mas sobretudo discutir os riscos e as potencialidades de aprendizagem, trazendo para sala de aula inclusive discussões sobre a proibição dos usos de celulares em ambientes escolares.

O que trazemos aqui são reflexões para pensar essa sociedade transformada e demasiadamente conectada na qual nossas crianças se encontram e como toda essa rede de saberes impacta o desenvolvimento e altera as formas de aprender. As crianças já “não habitam mais o mesmo espaço” (Serres, 2013, p. 19) que antes. A conectividade proporciona relações *multiespaciais* e temporais, redefine os conceitos de socialização e possibilita uma aprendizagem interativa, na qual elas tanto produzem quanto consomem conteúdo.

Diante disso, percebemos as mudanças na comunicação ocasionadas pela multiplicidade de práticas culturais presentes na contemporaneidade. Os sentidos dos textos não se restringem mais a “simples” escrita com lápis e papel, havendo a incorporação de outros elementos, sons, imagens, caracterizando a multimodalidade de uso das linguagens, de modo que as crianças imersas nesse ciberespaço se constituem sujeitos dentro dessa nova cultura. É um aprendizado que rompe as barreiras tradicionais e físicas da sala de aula. Em qualquer lugar e a qualquer momento, é possível acessar dispositivos (Moura *et al.*, 2024) de forma autônoma e interativa.

5 PESQUISA-FORMAÇÃO COM PRÁTICAS DE *ALFALETRAMENTOS*

Fazer pesquisa em educação é desafiador pela complexidade com que os fenômenos se apresentam e pela diversidade de perspectivas e experiências que são construídas em campo. As concepções tradicionais científicas tratavam os fenômenos educacionais como processos repetitivos, validavam as noções de método e objeto como se fossem elementos lineares, que “podem” ser quantificados e mensurados apenas partindo de dados, observações e resultados, pautando a ciência como um campo isolado, que desconsidera os contextos sociais e culturais e suas influências nos cotidianos escolares.

Para superar as posturas consideradas “tradicionais” nas pesquisas em ciências humanas e sociais e romper com a visão que limita e enquadra os fenômenos educacionais, é fundamental abraçar a necessidade de uma multiplicidade de olhares para compreender os fenômenos (Martins, 2004) e adotar uma abordagem que valorize a diversidade epistemológica, considerando os diferentes modos de produção/construção do conhecimento. Nesse enfoque, saímos de uma visão de um rigor pautado nas quantificações, nas universalizações, em “[...] uma pretensa monorreferência epistemológica ou pedagógica para a implicação com a práxis, o plural, o instituinte, as ações formativas multirreferenciais” (Ribeiro; Santos, 2016, p. 296). Essas premissas nos colocam no caminho de abordagens que reconheçam os contextos e as experiências *vividassentidas*.

Conceber que as pesquisas em educação são complexas e exigem a (des)construção dos processos que simplificam as práticas educativas, propondo uma reflexão sobre a diversidade humana e como essa se manifesta nos cotidianos escolares, é um processo de compreender uma realidade e não explicá-la. Assim, o que se pretende aqui é significar as práticas educacionais valorizando a pluralidade de referências, numa busca pela reflexão e construção de um conhecimento que seja ao mesmo tempo rigoroso e sensível às dimensões das experiências humanas. Não é uma busca por compreender tão somente as significações de professores sobre o processo de alfabetização de crianças e como isso se contextualiza de forma prática, mas problematizar esses *saberesfazeres* olhando como a cultura digital produz novos sentidos e significações para a cultura escrita, entrelaçando-se com a metodologia da pesquisa-formação (Santos, 2014). Os sujeitos não são apenas objetos de pesquisa. Existe um equilíbrio no qual o conhecimento produzido transforma tanto quem pesquisa como quem é pesquisado (Ribeiro; Santos, 2016). Essa forma de pensar a pesquisa produz um afastamento dos discursos nos quais as pesquisas são construídas por sujeitos que não estão inseridos no processo, analisadas de fora por alguém que não se implica. Edméa Santos (2014) coloca que

a pesquisa não se separa da formação, sendo um processo no qual o pesquisador forma e se forma, assim pensar a pesquisa é pensar em uma autoria compartilhada que supera a visão positivista, para adentrar no lugar do outro e compreender as nuances e significações sem reduzir e enquadrar conceitos.

Nesse sentido, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos evidenciam as experiências, os saberes, a pluralidade de olhares, de escutas, o reconhecimento de que existem práticas emancipatórias nos cotidianos escolares (Oliveira, 2007). Essas práticas se adaptam, inovam e produzem diálogos curriculares entrelaçados pelas relações e contextos culturais que vão além dos padrões e das métricas estabelecidas.

Para tanto, a escolha opcionada neste estudo foi a pesquisa-formação (Josso, 2004) na cibercultura (Santos, 2014), de abordagem qualitativa, inspirada nas epistemologias multirreferencial (Macedo; Barbosa, 2012) e com os cotidianos (Alves, 2007). A escolha dessas abordagens epistemológicas é motivada pela postura implicada do pesquisador ao adentrar a complexidade dos fenômenos, capturando os tons e as percepções e considerando os múltiplos olhares, saberes, o que implica em observações e análises sensíveis. Para Santos (2014), pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural, produzindo dados juntamente com os sujeitos, entendidos como praticantes que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto em que pesquisam, formam e se formam. As práticas desenvolvidas são ao mesmo tempo dispositivos de produção de dados e disparadores de sentidos e de dilemas que circunscrevem a formação docente pelos praticantes culturais.

Nesta pesquisa, portanto, a busca é pela captura desses cotidianos, na tentativa de incorporar as vozes, os sentimentos, as angústias, os dilemas, os diferentes elementos que conceituam o processo de aquisição dos signos linguísticos, para em seguida analisar como a criação de ambiências com os *alfaletamentos* pode contribuir com a alfabetização de crianças de uma turma de 2º ano de uma escola pública de Angicos.

Em nossos objetivos, não estão a explicação e a generalização, uma vez que compreendemos ser a primeira uma perspectiva unilateral e a segunda, uma perspectiva homogeneizante. Optamos, então, pela descrição densa do fenômeno estudado, a análise e a compreensão dos fenômenos, sendo esta última entendida como fazer junto, conjugar, unir em uma perspectiva multidimensional (Macedo, 2010).

Essas perspectivas trazem uma abertura para a reflexão sobre as práticas cotidianas escolares, a partilha de fazeres e saberes como práticas de intervenção. Trata-se de um currículo que traz as marcas das histórias de vida, dos movimentos sociais e culturais, dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Nesse percurso, mergulharemos na escola, na

tentativa de nos aproximar da complexidade que é o processo de alfabetização de crianças, trazer um olhar sobre as significações que o professor faz da aprendizagem da leitura e da escrita e dos múltiplos letramentos que se constituem práticas em contextos de cibercultura, indo ao encontro das vivências, experiências que as crianças, sujeitos desse processo, trazem de seus contextos, sejam familiares e/ou sociais mais amplos.

Dado esse contexto, inspiramo-nos na pesquisa-formação (Santos, 2014) como caminho teórico mobilizador que permite não apenas a inteligibilidade dos fenômenos, mas também parte de um processo de auto, heteroformação, ecoformação e metaformação (Macedo, 2020) em que o pesquisador, ao estar implicado diretamente com a construção do conhecimento, se forma enquanto amplia os saberes do outro. A pesquisa-formação exige do pesquisador uma implicação, sendo um processo no qual ele experiencia junto aos praticantes uma relação de aprendizagem. Olha para os sujeitos percebendo a pluralidade de saberes e a diversidade de sentidos que envolvem os fenômenos educativos.

Para tanto, na escolha da escola foi considerada a implicação da pesquisadora com o local, o olhar de dentro que atravessa os saberes e os currículos, a possibilidade de formar enquanto se transforma na relação pesquisadora/sujeito da pesquisa. Nesse cenário, o lócus da pesquisa é uma escola pública, localizada no município de Angicos/RN, local onde atuamos como coordenadora pedagógica há 12 anos. Os sujeitos pesquisados serão os estudantes e a professora da turma de 2º ano. Esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (CEP), foi desenvolvida em conformidade com as normas éticas vigentes, garantindo a integridade, a privacidade e a minimização dos riscos inerentes aos sujeitos.

Nesse contexto formativo e ético, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora da turma de 2º ano, por meio da qual buscamos compreender as suas percepções sobre o processo de alfabetização, além de suas angústias, seus sentimentos, de forma dialogada, na tentativa de estabelecer uma relação de proximidade e confiança. Em seguida, foram feitas observações de campo/sala de aula para analisar as estratégias/práticas do professor, como ocorre na prática o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Destacamos que, ao assumirmos uma postura multirreferencial, consideramos os saberes, as vivências e as experiências dos sujeitos, distanciando-nos do enquadramento e do pseudopurismo cientificista herdado da ciência moderna (Macedo, 2020).

Coerentes com a pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2014), construímos, juntamente com a professora, uma sequência didática na tentativa de pensar/fazer a alfabetização com crianças, em uma turma de 2º ano de uma escola da rede estadual no município de Angicos/RN, em um contexto de *alfaletamentos*. Para isso, mobilizamos

recursos multimodais que envolvam a escrita alfabética, a leitura e a produção de textos, objetivando potencializar, ampliar e contribuir com o processo de alfabetização e ampliação dos múltiplos letramentos das crianças, como também ampliar e ressignificar os saberes e fazeres da professora e da pesquisadora. A opção pela sequência didática é inspirada em Dias *et al.* (2012), que compreendem a sequência como instrumento condutor, que propicia um ambiente prazeroso e sistemático de aprendizagem e, ao fazermos juntos com os sujeitos, empreendemos a postura do formar, formando-se.

O trabalho com sequências didáticas permite entrelaçar objetivos na articulação de diferentes estratégias para ensinar um conteúdo ou trabalhar uma temática em sala de aula. Conforme Leal (2012), essas atividades têm sido utilizadas tradicionalmente por professores para o encadeamento das aulas, sem que haja uma ruptura entre as diferentes áreas e ainda entre uma atividade e outra. Seria uma forma de organizar a rotina de sala de aula de modo que haja uma relação, uma “trama” que liga uma atividade a outra, uma aula a outra, trazendo significações ao que está sendo ensinado.

No entanto, compreendemos ser desafiador desenvolver esse tipo de atividade que, segundo Bevilaqua *et al.* (2019, p. 39), “requer mudanças em relação à prática pedagógica” dos professores. Há um percurso já instituído na escola, um caminho que se segue com vistas à apresentação dos conteúdos e objetos de ensino. Seguir outro percurso, pensar um jeito outro de caminhar, pode parecer mais difícil e exigir do professor mais tempo para planejar.

Em se tratando do diálogo aqui buscado entre a cultura escrita digital e as possibilidades de aprendizagem que esse universo pode trazer ao contexto escolar, o trabalho com as atividades sequenciadas possibilita organizar e trazer articulação entre os fazeres docentes e minimizar o afastamento, às vezes tão naturalizado, entre o ensino da língua e as demais áreas.

Essa intervenção, portanto, possibilitou *pensafazer* a alfabetização engendrada no contexto da prática, na qual a pesquisadora assume, juntamente com a professora, o papel de mediadora no processo de alfabetização, ampliando e vivenciando outra postura e lugar, ou seja, de supervisora/coordenadora pedagógica que observa, orienta, capacita, para observadora/autora/docente que pensa e faz a alfabetização em contexto de cultura digital. Nesse processo de fazer junto, formar-se ao formar, nos autorizamos a dizermos das nossas faltas, do que ainda não sabemos e dos limites e buscas por múltiplos letramentos, dos quais o letramento digital, como parte de um conjunto mais amplo de práticas, é, sem dúvida, nossa busca em devir.

5.1 Tramas metodológicas: lócus da pesquisa

“Em nenhum lugar do mundo onde estive,
Fiquei mais tocado do que aqui e agora”.

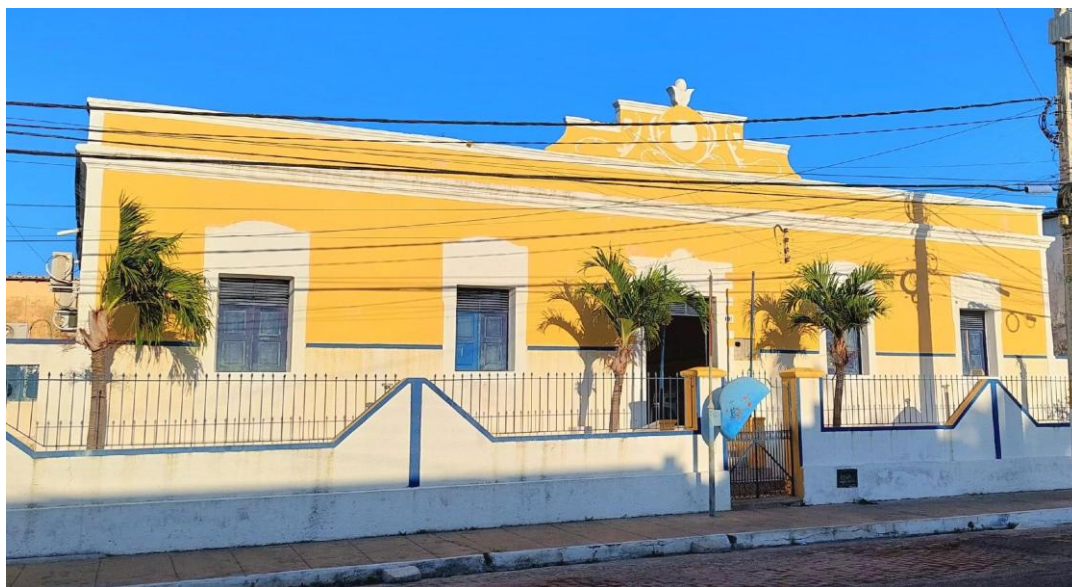
(Paulo Freire, 1993)

A escola é vista aqui como *espaçotempo* de produção de saberes, lugar onde se entrelaçam as práticas cotidianas educativas e as experiências plurais que os sujeitos trazem de seus contextos culturais e familiares. É espaço de criatividade e resistência onde professores e estudantes constroem, adaptam e encontram maneiras e táticas para reagir diante das imposições, sejam organizacionais, sejam curriculares. Adentrar esse espaço como pesquisadora é assumir uma postura plural, compreendendo a complexidade dos contextos educacionais e suas inúmeras realidades.

A construção desta pesquisa-formação parte dos laços e das vivências que a pesquisadora tece em seus cotidianos dentro da escola, partilhando, orientando, sentindo junto com os professores as alegrias e a delícia de ver a descoberta das primeiras letras, das primeiras palavras, como também os dilemas, os entraves, a busca por saberes que levem a caminhos que possibilitem às crianças “desabrochar” para leitura e a escrita. Compreendemos esse processo dentro da dinâmica de ensinar os signos linguísticos sem desconsiderar as experiências e os contextos culturais, uma vez que as crianças estão inseridas no universo multiletrado no qual a cultura digital atravessa seus cotidianos.

Para tanto, a escolha do lócus da pesquisa se deu olhando para essa implicação, para a possibilidade de não apenas adentrar no universo escolar, mas também sentir, mergulhar, olhar de perto, fazer junto com a professora e com as crianças, olhar o outro sem deixar de olhar para si (Ribeiro; Santos, 2016). Nesse sentido, escolhemos trabalhar com uma escola pública, localizada no município de Angicos/RN (Figura 13), local onde a pesquisadora atua como coordenadora pedagógica desde 2013.

Figura 13 – Fachada da escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A escola, inaugurada em março de 1912, foi a primeira instituição educacional de Angicos/RN, tendo completado, em 2024, 112 anos. Localizada em um prédio pequeno e acolhedor, com apenas 5 salas de aula, oferta o Ensino Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino – uma turma de cada ano escolar em cada horário –, e a noite oferta o 1º segmento³⁴ da Educação de Jovens e Adultos. Desde maio de 2024, o prédio da escola passa por uma reforma para ampliação da infraestrutura, prevista para terminar em 8 meses, porém foi prorrogada até novembro de 2025. As aulas estão acontecendo nas instalações de outra escola da rede estadual, o que limita as atividades pedagógicas, uma vez que o espaço ocupado se restringe às salas de aula, à quadra de esportes e à secretaria. Os banheiros são compartilhados, o que exige cuidado e acompanhamento constantes, por se tratar de uma escola de ensino médio integral na qual os estudantes são todos adolescentes. Os demais ambientes são de uso exclusivo da escola receptora.

A instituição tem a credibilidade da comunidade e é uma das escolas mais procuradas, no período de matrículas, pelos pais dos estudantes na faixa etária dos 6 anos, e ainda pelas famílias atípicas³⁵, preenchendo todas as vagas já no primeiro dia do calendário de matrículas e ainda ficando uma lista de espera. Isso ocorre pelo fato de a instituição obter médias satisfatórias nas avaliações externas, tendo estado entre os melhores IDEBs dos Anos Iniciais,

³⁴ O 1º segmento da EJA equivale às turmas de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

³⁵ Famílias em que algum dos membros apresenta uma deficiência, seja cognitiva, seja motora. Na escola, todos os anos há um quantitativo enorme de famílias que procuram vagas para crianças com alguma NEE, em que a justificativa dos pais é a boa conceituação que a instituição apresenta na comunidade e ainda o espaço pequeno, no qual sentem que seus filhos estarão mais protegidos, mais bem cuidados.

quando analisadas as notas das escolas públicas dos municípios que compõem a região central³⁶, e pela confiança e segurança que a comunidade projetou na escola e em sua equipe pedagógica ao longo dos mais de cem anos de sua história na educação no município.

Vemos a instituição, portanto, como campo fértil para nossa pesquisa, tendo em vista que tem o processo de alfabetização como prioridade, como base que fundamenta e sustenta a organização pedagógica da escola, posto que tanto nos anos iniciais quanto na educação de jovens e adultos o foco das reflexões tem sido o processo de ensino-aprendizagem dos signos linguísticos e os obstáculos, os desafios para a consolidação dessa aprendizagem dentro do “tempo esperado”. Desse modo, a realização desta pesquisa pode trazer para a escola olhares sobre as práticas existentes e a possibilidade de inclusão de repertórios novos, de práticas que combinem a multimodalidade dos textos às estratégias já usuais de ensino da língua.

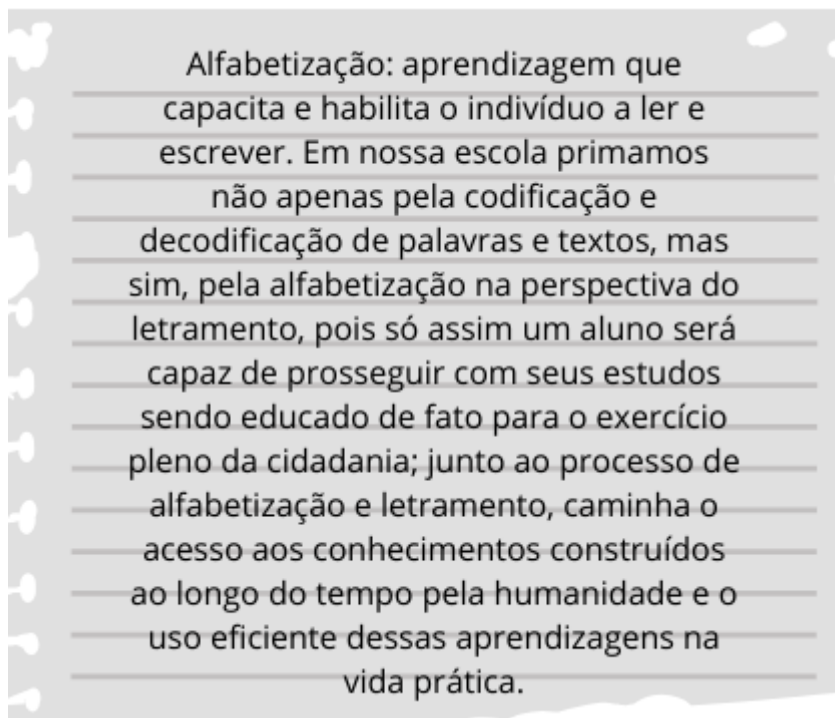
Com a escolha do campo de pesquisa definido, realizamos uma roda de conversa com professores, gestoras e equipe de coordenação pedagógica para apresentação da pesquisa. Esse momento ocorreu durante a Jornada Pedagógica para organização do ano letivo de 2025. Apresentamos a temática, os objetivos de estudo e os caminhos que serão percorridos ao longo da pesquisa. Foi um momento não somente para apresentar a tessitura da pesquisa, mas também para compartilhar saberes. Os professores se mostraram bastante receptivos à discussão da temática e compartilharam alguns dilemas encontrados em seu dia a dia, como a dificuldade em mobilizar dispositivos e mídias digitais, uma vez que não dominam, ou dominam pouco, as habilidades para interagir nesse universo digital. Ao mesmo tempo, consideram potência, na sociedade atual, tornar a sala de aula mais atrativa, visto que em suas falas deixam claro que as crianças convivem em espaços novos de aprendizagem e cada dia mais interativos.

Nesse contexto, percebemos o conflito, com a sociedade dentro de um cenário tecnológico apontando para um caminho impossível de se desviar e a escola realizando poucos diálogos com os eventos de múltiplos letramentos, não conseguindo acompanhar a velocidade com que os contextos culturais são transformados.

Quando analisamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, observamos que a alfabetização é fundamentada dentro da perspectiva do letramento, o que demonstra o olhar para as práticas e os contextos sociais vivenciados pelos estudantes, ainda que de forma não teorizada e justificada, conforme apresenta a Figura 14.

³⁶ Os municípios que compõem a região central são: Angicos, Afonso Bezerra, Pedro Avelino, Lajes, Santana do Matos e Bodó.

Figura 14 – Texto extraído do PPP da escola



Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2019, n.p.

Tenório (2023, p. 41), em sua dissertação, afirma que “trabalhar o letramento na escola numa perspectiva social de leitura e escrita requer analisar o contexto em que os alunos estão inseridos, considerar os conhecimentos que esses alunos possuem [...]”. Assim, é necessário que a escola se conecte com a cultura local vivenciada pelos estudantes, compreendendo-a para criar uma ponte que consiga relacionar a cultura escolar aos eventos de letramentos de que participam em seus cotidianos (Rojo, 2010), conhecer quais eventos de letramentos as crianças e/ou jovens e adultos participam e se inserem em seus cotidianos e, desse modo, pensar o processo de alfabetização.

Quando partimos dos referenciais e saberes construídos durante as aulas e orientações no POSEDUC, observamos, na leitura do PPP, que existem algumas lacunas e que a teorização da alfabetização não está fundamentada em pesquisas nem em estudos, não havendo uma definição clara das concepções de escrita, de alfabetização e de letramento e de quais são os autores que inspiram a construção desses saberes, o que aponta para fragilidades. Enquanto coordenadora e professora de alfabetização, nossa trajetória foi construída ao longo de diversas formações e de experiências em salas de aulas. Essas dimensões formativas são apontadas por Alves (2010, p. 1196), quando declara:

[...] a formação de professoras se dá em múltiplos *espaçostempos* ou contextos: o das práticas da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas; o das práticas políticas de governo; o das práticas políticas coletivas dos movimentos; o das práticas das pesquisas em educação. A esses contextos, acrescente, recentemente, mais dois: o das práticas de produção e “usos” de mídias e o das práticas nas cidades.

Nesse sentido, fica evidente que há lacunas na nossa formação profissional, em que, durante a caminhada, deixamos de perceber as alterações sociais, de nos ver como sujeito que se autoriza e se transforma (Macedo; Borba; Barbosa, 2012) a partir de nossa própria prática e na relação com o outro e com o meio. Sentimos ausência da contextualização dos saberes com nossas próprias experiências, de um diálogo teórico-prático, tendo em vista que ainda não conseguimos construir um PPP que revele a essência identitária da escola, que apresente sua proposta pedagógica dentro de um direcionamento teórico e que converse com a diversidade dos sujeitos.

Com isso, percebemos o quão importante é a equipe pedagógica da escola conhecer e conceituar os saberes a partir de suas próprias vivências, dos currículos que são construídos em sala de aula, porém estabelecendo relações com as pesquisas e os estudos que tratam desses fenômenos para “definir objetivamente o que deverá ser ensinado sobre a leitura e a escrita e de que forma organizar esse ensino em cada período da escolarização” (Silva, 2010, p. 42). Para definir caminhos, faz-se necessário olhar como a sociedade se comporta, compreender as demandas culturais e como os sujeitos se movimentam e dialogam nesses novos espaços, assim como pensar quais concepções de educação queremos para nossos alunos.

Nesse sentido, um aspecto a se considerar no PPP é a emergência de a escola olhar para os diferentes usos das linguagens, as suas diferentes significações, considerando as alterações tidas ao longo do tempo e as mudanças sociais e culturais que trouxeram alterações significativas nas relações com a cultura escrita, aspectos que precisam ser sentidos nos cotidianos de sala de aula, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita reflete as alterações sociais e ainda tecnológicas (Kleiman, 2005). Segundo Rojo (2010), os letramentos foram aprimorados ao longo dos anos, o que exige capacidades e competências novas, no entanto, a escola não tem conseguido acompanhar essas mudanças nem dialogar com essa diversidade de linguagens.

Olhar para as novas competências nos permite refletir a respeito de nosso fazer pedagógico, da nossa função na coordenação e orientação de professores e das nossas faltas. Se a sociedade emerge para um contexto de transformações em que os recursos digitais se

tornam cada dia mais presentes e necessários para a vida em grupo, como a escola se coloca diante da emergência em preparar sujeitos que consigam interagir criticamente com as diferentes linguagens e conteúdos que circulam em ambientes, sejam analógicos, sejam digitais?

A BNCC pontua como um dos desafios da contemporaneidade formar as novas gerações, descrevendo como potência a instituição de novos modos de promoção da aprendizagem em interação com a comunicação digital (Brasil, 2018). Ainda que o documento seja norteador, e não indicador da organização curricular, conforme mencionamos anteriormente, tendo em vista que a escola produz currículo em seus cotidianos, percebemos que, de sua construção até aqui, nos mantivemos distantes, não conseguimos estabelecer diálogos aproximados entre a cultura universal e a cultura escrita que circula nos fazeres escolares.

Mesmo depois de termos vivenciado, durante o período pandêmico, um momento de reflexão sobre nosso fazer pedagógico, visto que, sem uma preparação prévia, tivemos que sair de nossa “zona de conforto” e aprender na prática como ministrar aulas em ambientes diferentes dos que estávamos habituados, em plataformas digitais, ainda assim não avançamos no diálogo dentro da escola sobre as possibilidades e contribuições que a cultura digital trouxe ao processo de aprendizagem.

A dinâmica seria, portanto, pensar a alfabetização de crianças aliando a aprendizagem da leitura e da escrita a outros dispositivos, que não se limitam às modalidades convencionais da escrita, avançando para práticas e textos mais interativos, que incluam a mobilização de recursos nos quais a escrita se apresenta na contemporaneidade, ficando a cargo da escola potencializar esse diálogo multicultural (Rojo, 2009). Desse modo, é fundamental trazer a criança para atuar junto com o professor, descentralizando a forma de pensar o ensino.

No entanto, vale lembrar que não é uma tarefa fácil acionar novos modos de fazer, contextualizar a cibercultura dentro das práticas educativas, na medida em que a sala de aula/escola é *pobre*³⁷ em recursos e infraestrutura e o acesso à internet, na maioria das vezes, limitado. Alguns professores apresentam dificuldade no manuseio de artefatos e dispositivos digitais, e as formações nessa área ainda parecem incipientes. Tudo isso nos faz refletir acerca do quanto essas faltas nos incluem. Durante a tessitura desta dissertação, vimo-nos diante da

³⁷ Inspiramo-nos no conceito de sala de aula *Infopobre* (Silva, 2001), a qual é apresentada pelo autor como um ambiente que tem a centralidade no professor, as atividades são praticamente unidirecionais, com pouca interação entre os alunos e com uso limitado ou ausência de tecnologias digitais integradas ao processo de ensino-aprendizagem.

necessidade de construir gráficos, tabelas, infográficos, personagens conceituais³⁸ (Alves, 2010) que representem os conhecimentos, os saberes produzidos, os achados, o que para alguns poderia ser uma construção simples, porém, sentimos a falta, os ainda não saberes advindos da cultura digital, a não familiarização com as tecnologias durante esse processo.

É um contexto conflituoso, quando se analisa que as crianças da geração cibercultural, em vivências cotidianas, adquirem competências para dialogar com os diversos tipos de linguagens, que se traduzem em múltiplos letramentos, e, em contraste, temos as práticas de letramentos escolares com currículos que se distanciam desses contextos. Assim, um dos desafios postos como coordenadora pedagógica é que, a partir dos resultados desta pesquisa, possamos construir, junto com a equipe escolar, uma compreensão e definição das concepções de alfabetização que orientem as práticas pedagógicas da/na escola, para alicerçar o trabalho dos professores a partir de práticas que envolvam os *alfaletamentos*.

5.2 Sujeitos da pesquisa-formação

As crianças caminham dentro dos avanços tecnológicos, exigindo do professor a ressignificação da forma de ser, de saber e de ensinar (Figueirôa, 2023), exigindo pensar caminhos novos que incorporem os vividos e as práticas multiletradas ao contexto da alfabetização, dinamizando esse processo. Nessa perspectiva, objetivando analisar como a criação de ambiências com os *alfaletamentos* pode contribuir com a alfabetização de crianças de uma escola pública de Angicos/RN, intencionamos realizar a pesquisa com a professora regente e as crianças matriculadas na turma de 2º ano do ensino fundamental anos iniciais. Quando definimos o nosso campo de pesquisa, fazendo a opção por trabalhar com a turma de 2º ano, consideramos a experiência da professora, que atua há mais de oito anos na escola, sempre em salas de alfabetização. No entanto, ao final de 2024, a professora se afastou de sala de aula para assumir a vice-direção da escola, sendo substituída por uma professora de contrato temporário³⁹.

A mudança no cenário da pesquisa trouxe inquietações, uma vez que a chegada de uma nova professora deslocou a pesquisa para outra perspectiva não pensada *a priori*, com uma profissional que não é do quadro efetivo, com uma carreira construída na alfabetização

³⁸ Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as imagens, figuras, artefatos aparecem para permitir olhar de outro modo, dialogar com outros elementos que possibilitam o desenvolvimento de novos conhecimentos (Alves, 2010).

³⁹ Na rede estadual do RN, quando um professor efetivo se afasta de suas atividades em sala de aula para assumir a gestão da escola, coordenação financeira ou em qualquer tipo de licença provisória, seja de saúde, seja gestante, será substituído por um professor de contrato temporário.

de adultos, tendo pouca experiência no trabalho com crianças. Nesse momento, nosso olhar se voltou para o contexto formativo da pesquisa e fomos nos descortinando para assumir uma postura multirreferencial, pensando nos saberes que podem ser experienciados e ampliados nessa troca e concordando com Macedo (2020, p. 32), quando afirma que “há uma diferença sempre marcante entre um campo projetado (o do projeto) e o campo concreto e vivido”, o campo das experiências.

Na tessitura desta pesquisa, optamos por trabalhar apenas com a professora regente, por compreendermos sua atuação direta na dinâmica, no planejamento das estratégias e das atividades e na organização e gestão da sala de aula. Contudo, para contextualizarmos o cenário do nosso campo de pesquisa, construímos o Quadro 5, que apresenta um perfil das duas profissionais que estão na sala.

Quadro 5 – Perfil das professoras

Professora s	Graduação/Instituição	Pós-Graduação	Tempo de experiência em sala de aula	Tempo de atuação nessa escola	Vínculo	Faixa etária
Regente	Pedagogia/FAIBRA	Especialização em Neuropsicopedagogia na Educação Especial/FACUMINAS	10 anos	8 meses	Contrato temporário	60 anos
Educação Especial	Pedagogia/FAIBRA	Especialização em Educação Especial e Inclusiva/FAVENI	10 anos e meio	8 anos	Efetivo	43 anos

Fonte: Elaboração própria (2025).

A escolha dessa turma, especificamente, se dá em virtude da consolidação do ciclo de alfabetização, um momento no qual se espera que as crianças caminhem para o “domínio” dos signos linguísticos, apropriando-se do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo que interagem em eventos que envolvem os *alfaletramentos*.

A turma de 2º ano matutino possui 22 crianças matriculadas, na faixa etária dos 6, 7, e 8 anos de idade, sendo duas crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), ambas dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma dessas crianças apresenta um severo comprometimento intelectual e motor, estando em investigação médica neurológica

para fechar o diagnóstico de uma síndrome. Estas recebem em sala de aula acompanhamento de uma professora de Educação Especial⁴⁰.

5.3 Dispositivos, escolhas e entrelaçamentos no processo da pesquisa-formação

A pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2014), nossa escolha metodológica, inspirada nas epistemologias multirreferencial (Macedo; Barbosa, 2012) e com os cotidianos (Alves, 2007), reconhece a complexidade dos fenômenos educacionais e a necessidade de compreender o objeto de pesquisa partindo da escuta, da observação, da imersão em campo, de um fazer junto, implicado e dialógico, no qual articulamos as vozes e também as experiências e vivências dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Trata-se de um processo que não se limita à descrição de uma realidade encontrada, mas busca significá-la a partir das relações estabelecidas entre pesquisador, sujeitos e contextos, em um movimento contínuo de formação e reconstrução de saberes. Mediante essas premissas, buscamos ouvir a professora da turma de 2º ano e analisar as práticas de alfabetização presentes na sua didática.

Para tanto, definimos a observação de campo e a entrevista semiestruturada como etapas iniciais para a construção dos dados, por entendermos que esses dispositivos favorecem uma aproximação mais significativa entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, configurando-se como práticas que, ao serem refletidas, entretidas conjuntamente, permitem trazer significações aos modos de *pensarfazer* a alfabetização nos cotidianos escolares.

Para tornar a experiência um momento de acolhimento mútuo, autorizamo-nos a estabelecer uma relação de proximidade com a professora durante todo o período de observação de campo, tendo em vista que, embora o ambiente da escola nos fosse familiar, tratava-se de uma profissional recém-chegada à instituição, com a qual não havíamos estabelecido convivência. Essa postura cuidadosa na aproximação e no respeito ao tempo da profissional criou condições para que a observação e a entrevista se desenvolvessem em um clima de confiança e verdade.

Fomos construindo ao longo dos momentos de observação, iniciados em fevereiro de 2025 – tão logo o ano letivo começou – uma relação de reciprocidade. Apesar de não

⁴⁰ Na rede estadual de ensino do RN, existe o profissional de Educação Especial, que é um professor graduado em Pedagogia, que atende, preferencialmente, estudantes com TEA e Paralisia Cerebral, em turmas regulares. Existem algumas exceções para atendimento de crianças e jovens com outras necessidades específicas, desde que a escola apresente relatório que comprove a real necessidade desse profissional em sala de aula. O professor de Educação Especial atua junto ao professor regular na articulação dos objetivos de ensino, auxiliando e desenvolvendo atividades adaptadas ou não, de acordo com a necessidade de cada estudante.

realizarmos interferências durante as aulas assistidas, procuramos demonstrar nossa familiaridade com os desafios presentes no cotidiano escolar, expressando nossa compreensão diante dos dilemas enfrentados em sala de aula. Essa postura possibilitou que a professora se sentisse à vontade para compartilhar seus modos de fazer e, posteriormente, durante a entrevista, que suas falas emergissem mais espontaneamente, sem receio de enquadramentos científicas. Foram momentos de observação, de escuta, de diálogo e de reflexões sobre o processo de alfabetização de crianças, porém garantindo, nesse percurso, o rigor metodológico que a pesquisa exige. A professora se mostrou tão à vontade que nos deixou livre para identificá-la no corpo da pesquisa, no entanto, optamos por preservar seu anonimato, utilizando sempre “professora regente”. Essa escolha busca preservar sua privacidade e assegurar que a análise das narrativas esteja voltada para a compreensão dos sentidos, práticas e contextos pedagógicos, o que reforça o caráter ético do nosso estudo.

A entrevista, gravada em áudio, aconteceu em maio de 2025 em uma das salas de aula da escola, após uma convivência de quase três meses ocasionada pelas observações de campo. Apesar de seguirmos um roteiro preestabelecido para a conversa, não houve rigidez, ao contrário, o diálogo foi sendo desconstruído e redirecionado à medida que as narrativas se entrelaçavam. Conforme ressalta Macêdo (2010), no desenrolar da entrevista, as significações podem ser redefinidas, de modo que não podemos considerar esse momento como uma simples coleta de informações, havendo uma imprevisibilidade acerca do entendimento dado ao fenômeno em estudo, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado. Existe um processo extremamente transformador no momento da escuta, pois, enquanto pesquisadores, não somos apenas receptores, mas produzimos sentidos junto com os sujeitos, revisitamos fazeres e refletimos sobre as nossas próprias compreensões.

Nossa busca, nessas etapas, foi por captar as percepções e experiências da professora diante do fenômeno da alfabetização de crianças, ampliando também a escuta para temas relacionados à cultura digital. Para orientarmos a entrevista, pontuamos algumas questões:

1. Como você vê/descreve/sente sua experiência com alfabetização de crianças?
2. Você usa algum método de alfabetização para ensinar as crianças a ler e escrever?
3. Como a gestão/coordenação pedagógica da escola orienta o trabalho com as turmas de alfabetização? Existe alguma orientação quanto à organização da rotina de sala de aula, dos objetos de ensino/conteúdos a serem trabalhados?
4. Que dificuldades você enfrenta para alfabetizar as crianças?
5. Você acredita que o ciclo de alfabetização, que compreende o 1º e o 2º do ensino fundamental, é suficiente para alfabetizar?

6. Quais materiais didáticos você mais utiliza em suas aulas?
7. Já havia trabalhado com crianças com Necessidades Educacionais Específicas?
8. Como está sendo essa experiência, quais os desafios que tem enfrentado?
9. As famílias colaboram com o processo de alfabetização? São presentes e parceiras nessa jornada?
10. Você usa ferramentas/meios, redes sociais/dispositivos digitais em seu cotidiano? E em sala de aula?
11. Como você percebe os conhecimentos, as experiências que as crianças adquirem em seus meios familiares em relação ao uso das tecnologias?
12. Tem sido possível trazer essas experiências das crianças com os usos das tecnologias para o ambiente da sala de aula? Existem infraestrutura, orientação e formação continuada com esse propósito?
13. Considera necessário mudar alguma coisa na forma de alfabetizar nesse contexto que as crianças usam muito as tecnologias digitais (celular, computador etc.)?
14. Você sente falta de alguma formação para ser professor alfabetizador na atualidade?

O roteiro acima constituiu um ponto de partida. Muito mais do que um instrumento, foi um caminho que permitiu dialogar e observar tensões, reflexões e posicionamentos narrados pela professora ao longo da conversa. A entrevista foi transcrita na íntegra e, em seguida, realizamos uma leitura atenta com o objetivo de identificar nas narrativas os elementos que revelam sinais sobre os sentidos atribuídos à alfabetização e quais concepções que se fazem presentes nos fazeres de sala de aula. Esse processo envolveu a percepção das singularidades das falas, das recorrências, para, posteriormente, reduzirmos os dados e, ao organizarmos as análises, chegarmos à compreensão do pensamento da professora.

Na etapa seguinte, buscamos relacionar as percepções trazidas nas narrativas aos fazeres observados durante a imersão em campo, entrelaçando essas compreensões com nossos referenciais teóricos, em um movimento que dialoga com a “técnica da *triangulação*” proposta por Macedo (2010, p. 140). Ao entrelaçarmos esses eixos, afastamo-nos da simples transcrição, alcançando sentidos mais amplos que emergem das/nas narrativas e práticas pedagógicas da professora.

6 TECENDO EXPERIÊNCIAS: DESVENDANDO OS CAMINHOS PARA OS ALFALETAMENTOS

6.1 Falas que revelam: sentidos e experiências no ato de alfabetizar

No contexto da pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2014), o campo não se apresenta como cenário passivo, mas como produtor de imprevisibilidades, que reconfiguram os olhares do pesquisador e carregam uma potência (trans)formadora. Macedo (2016, p. 41) deixa claro que “o campo produz traições, ou seja, desjoga o jogo das nossas expectativas e estratégias”. A ida ao campo para observar e a entrevista com a professora revelam esse movimento, pois, ao mesmo tempo que respondem algumas questões, as falas e as práticas deslocam o foco e apresentam sentidos não antecipados sobre o ato de alfabetizar, o que Macedo (2016) descreve como uma possibilidade de alteração na pesquisa.

Em nossas análises, visamos compreender os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização, assim como identificar as práticas presentes na didática da professora e, desse modo, refletimos sobre suas falas, escolhas pedagógicas, tensões e possibilidades curriculares que atravessam o seu cotidiano de sala de aula. Nesse contexto, a entrevista se constituiu como um dispositivo privilegiado para acessar as percepções que orientam o fazer pedagógico da docente. Ao ser convidada a narrar, dizer da sua experiência com alfabetização de crianças e quando questionada sobre a utilização de métodos em sua prática, a professora apresentou uma visão de alfabetização amparada nas práticas tradicionais, que privilegiam um ensino linear dos conteúdos:

Eu fico pesquisando muito. Eu quero que os meninos aprendam realmente e eu fico procurando coisas diferentes [...], mas, eu gosto muito do método tradicional, quando você diz um B com O, um B com A [...] eu acho que o método tradicional ele é bem mais fácil do aluno aprender.

Às vezes sigo a BNCC, algumas coisas, outras não. Prefiro ver o que o é melhor, mais fácil para que eles possam aprender.

– Por exemplo: precisam aprender sílabas simples, eu vejo uma atividade, procuro em outros livros.

(Entrevista realizada em maio de 2025)

Neste trecho, a professora evidencia a preocupação com a aprendizagem das crianças: “eu quero que os meninos aprendam realmente”. Essa declaração revela uma intencionalidade e um esforço pessoal por fazeres que atendam esse seu objetivo, ao mesmo tempo que

demonstra suas preferências por práticas tradicionais de alfabetização, centradas no ensino de letras e sílabas, ou seja, na fragmentação da língua, a partir de seus constituintes menores. Para ela, “é bem mais fácil do aluno aprender”.

Essa escolha pode ser compreendida como reflexo de sua própria trajetória escolar, marcada pelo modelo de alfabetização experienciado na infância e/ou advindo das experiências observadas e vivenciadas com outros colegas durante seu percurso profissional. Esse modelo iniciado pelo ensino das vogais, alfabeto, sílabas e, posteriormente, palavras, muitas vezes ocorre de forma natural e inconsciente, em que nós professores tendemos a reproduzir aquilo que vivenciamos ou que nos foi ensinado/apresentado por colegas mais experientes. Assim, podemos compreender que a permanência das práticas tradicionais não se deve tão somente a uma resistência dos professores, mas à força de uma cultura já legitimada no contexto escolar e fortemente compreendida como “mais fácil”.

A opção metodológica da professora repercute em nossa própria experiência como alfabetizadora. Durante anos, também fomos formadas e atuamos a partir de modelos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Nossos saberes foram constituídos por uma “herança” escolar na qual primeiro se ensinam as unidades menores da língua para, depois, chegar aos textos. Nossa prática docente passou por transformações a partir de processos formativos mais recentes, especialmente durante nossa participação no PNAIC, na função de orientadora de estudos, o que possibilitou um deslocamento do olhar em relação à alfabetização, permitindo a incorporação de perspectivas que valorizam o texto como eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Vemos aqui o quanto a formação em serviço, articulada aos cotidianos da escola, favorece processos de ressignificação de fazeres, possibilitando abertura a novos modos de *pensar/fazer* a prática pedagógica.

Todas essas compreensões, aliadas à entrevista e à observação em campo, nos ajudam a entender melhor as escolhas da professora e o que sustenta sua rotina pedagógica diária. Suas práticas se constituem, coerentemente, de concepções que orientam seu trabalho, revelando um entrelaçamento entre os saberes da sua experiência e as práticas legitimadas pela cultura escolar. Tal dinâmica permite olhar a aprendizagem da leitura e da escrita em sua dimensão complexa e plural, permeada por continuidades, permanências e deslocamentos.

A rotina da professora, marcada por uma sequência de atividades que imprimem controle ao cotidiano de sala de aula, reflete o seu modo de pensar e fazer o processo de alfabetização. O início das aulas é habitualmente dedicado à leitura deleite⁴¹, estratégia

⁴¹ A leitura deleite é uma das estratégias formativas do PNAIC. Trata-se de um momento de fruição no qual o foco não está nos aspectos formais da leitura, mas na reflexão, no prazer de ler, de se emocionar. Essa prática,

pedagógica amparada na proposta do PNAIC e incorporada ao Projeto Político-Pedagógico da escola como prática permanente, mesmo após o encerramento das ações desse programa. No documento escolar, a leitura deleite é descrita como uma estratégia a ser realizada diariamente em sala de aula, tendo “o objetivo de oferecer prazer, podendo estar contextualizada com o tema da aula ou não” (PPP, 2019, n.p.).

Na sequência, a professora costuma selecionar palavras ou temas presentes nessa leitura inicial como ponto de partida para o trabalho com as “famílias” silábicas. Assim, o texto lido passa a ser mobilizado com a intencionalidade de construção de sentidos no processo de estudo da linguagem, ainda que seu potencial possa ser mais amplamente explorado. Inspirando-nos em Soares (2023b, p. 285-286), compreendemos “a simultaneidade de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e de seus usos para leitura e produção de textos”, de modo que estratégias como a leitura deleite abrem oportunidade para pensarmos outros modos de ensinar e aprender, nos quais os textos não fiquem restritos à aplicação em atividades mais simplificadas, e sim atuem como caminhos para a promoção de práticas significativas.

Posteriormente a esse momento, a rotina da professora geralmente prossegue com a leitura coletiva de palavras, seguida pela transcrição destas do quadro para o caderno. Após o intervalo, há normalmente uma retomada oral em que a docente orienta as crianças a realizarem a separação e a contagem de sílabas – momento em que a matemática aparece de forma pontual – e, por fim, a classificação das palavras já trabalhadas. Esse conjunto de práticas evidencia que a concepção de alfabetização manifestada pela professora em entrevista não se restringe ao campo de discurso, mas se concretiza na organização cotidiana de sala de aula, tornando-se visível em situações de ensino observadas nas primeiras semanas do ano letivo, conforme apresentado no Quadro 6, trecho extraído do nosso Diário de Pesquisa⁴²:

contudo, não exclui situações em que os textos podem ser mobilizados para encadear atividades de rotina ou explorar uma temática em sala (Brasil, 2012b).

⁴² Com inspiração em Barbosa e Hess (2010), o diário de pesquisa se apresenta aqui como um instrumento reflexivo e sensível. Ao longo da pesquisa, especialmente no momento da observação de campo e realização da sequência didática, o diário de pesquisa tornou-se dispositivo de escuta ampliada, acolhendo nossas impressões, percepções e até vozes não captadas nas gravações, mas que revelam algumas nuances do fenômeno pesquisado.

Quadro 6 – Observação de aula – 18 de fevereiro de 2025

Após a atividade de leitura deleite – momento que compõe o início da rotina diária e é voltado à fruição –, uma criança compartilhou uma situação cotidiana significativa, o aparecimento de uma cobra em seu quintal. O relato despertou o interesse imediato dos colegas, e coerente com sua perspectiva de alfabetização, a professora optou por explorar a grafia da palavra, mobilizando-a para introduzir o trabalho com as “famílias” silábicas, escrevendo imediatamente a palavra COBRA no quadro:

- A palavra COBRA tem quantas sílabas?
- Duas (grupo de crianças respondem).
- A primeira sílaba é CO e a segunda sílaba é BRA. Vamos ler.
- CO BRA (grupo de crianças leem).
- Vou escrever a família do C e do B (escreve no quadro as sílabas e vai pronunciando devagar).
- Vamos ler todos juntos (vai lendo e marcando algumas sílabas, enquanto é acompanhada por um grupo de crianças).
- CA CE CI CO CU, BRA BRE BRI BRO BRU (grupo de crianças leem)
- Vamos formar palavrinhas com C: CUCA, CACA, CUBRA, COCA (ela vai falando e escrevendo as palavras).
- Vamos ler comigo (vai lendo e sendo acompanhada por um grupo de crianças).
- Agora todo mundo vai tirar o caderno para escrever.

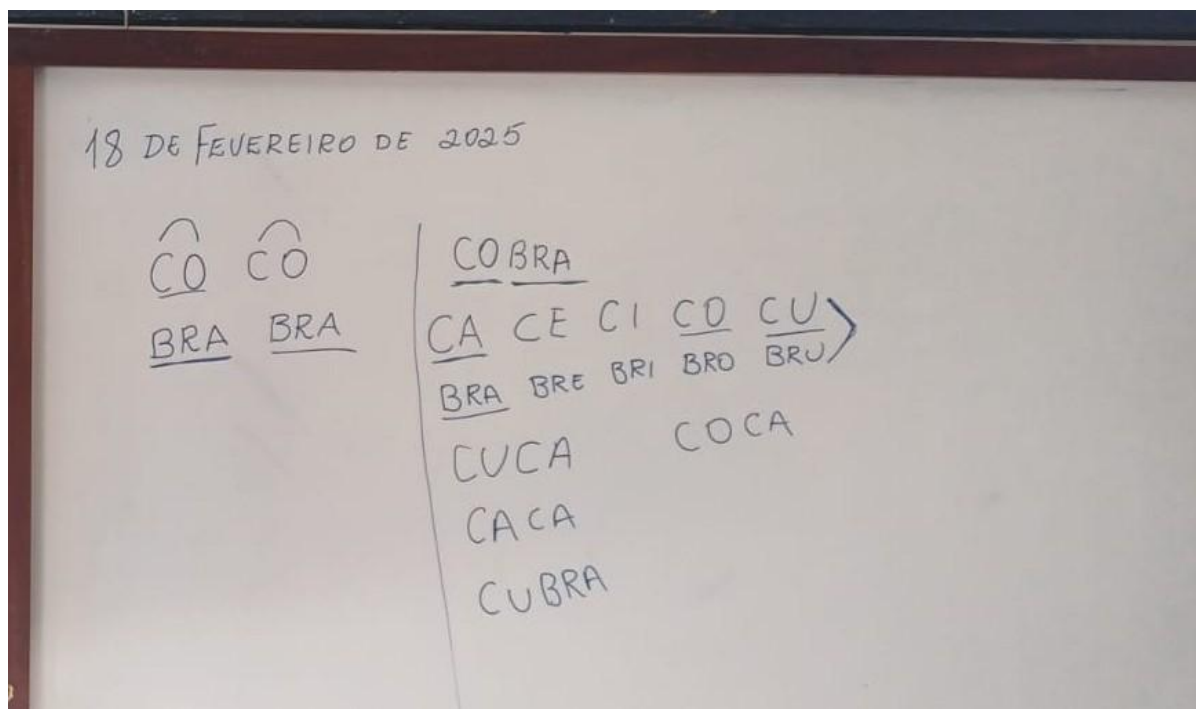
Após o comando, as crianças se movimentam rapidamente e começam a copiar a atividade do quadro, apresentada aqui pela figura XX. Algumas apresentam dificuldade na realização da tarefa, o que demanda muito tempo para sua execução, chegando a concluir já próximo ao intervalo do recreio.

Fonte: Diário de Pesquisa (2025).

A prática observada ilustra a complexidade que atravessa os fazeres pedagógicos no cotidiano da alfabetização. O relato da criança sobre a presença de uma cobra em seu quintal mobilizou a atenção da turma, instaurando um campo de sentidos para promover o ensino da linguagem explorando diferentes direções discursivas. Diante desse acontecimento, a professora optou por conduzir a situação para o trabalho com “famílias” silábicas, prática que se ancora em uma tradição consolidada na cultura escolar e que, em sua experiência,

constitui-se como um caminho legítimo para a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. A Figura 15 apresenta a atividade realizada.

Figura 15 – Atividade realizada em 18 de fevereiro de 2025



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Esse movimento não invalida a potencialidade do episódio inicial, mas revela como a docente articula, a partir de seus saberes e escolhas, a tensão entre a abertura a múltiplas possibilidades de exploração dos acontecimentos e a segurança oferecida por metodologias já consolidadas. Nesse sentido, o cenário nos mostra o entrelaçamento entre o desejo de ensinar, a responsabilidade com a aprendizagem e a permanência de práticas sedimentadas.

Há uma intencionalidade formativa de sua parte, movida pela preocupação genuína com a aprendizagem dos estudantes, no entanto materializada em práticas que priorizam a decodificação e a escrita de sílabas isoladas e/ou palavras descontextualizadas, quando na verdade o texto poderia estar aqui como eixo central das atividades de alfabetização (Soares, 2023). Em nossa compreensão, o que na perspectiva da professora pode se tornar mais fácil para as crianças, acreditamos afastá-las de um outro jeito de se apropriar das práticas de leitura e escrita inseridas em contextos significativos e percebidas em um sistema de representação.

A aula analisada não se constitui como uma prática isolada, mas como parte de um conjunto de fazeres nos quais a professora ancora sua rotina pedagógica e que, ao longo das

observações de campo, foram por ela apresentadas de maneira muito honesta e transparente. Ao apresentarmos, no Quadro 7, outro momento observado e registrado em nosso diário de pesquisa, torna-se possível perceber como esse entendimento se traduz no predomínio de elementos vinculados ao modelo tradicional de ensino, que orienta grande parte de seu fazer cotidiano em sala de aula:

Quadro 7 – Observação de aula – 31 de março de 2025

No início da aula, após uma breve conversa sobre o final de semana, uma criança observou a ausência de um colega, desencadeando uma explicação da professora sobre o motivo: a hospitalização da mãe da criança, em decorrência da picada de uma aranha. O assunto de imediato mobilizou as crianças surgindo vários relatos sobre experiências com aranhas. A sala de aula se encheu de vozes e empolgação, revelando o enorme interesse das crianças pelo tema:

- Tia, uma vez apareceu uma caranguejeira lá em casa. Era peluda! (criança 1).
- Peluuuuudaaaa? (indaga a professora) É aquelas caranguejeiras grandes. E tava onde?
- Não, tava dentro da casa. (criança 1).
- E matou? (professora).
- Mainha matou (criança 1).
- Não era uma aranha não. (criança 2).
- Era siimmm! (criança 1).

Nesse momento a sala já estava bem agitada, várias crianças falando ao mesmo tempo, querendo compartilhar novas histórias com aranhas. A professora pede silêncio, pede que falem um de cada vez e pergunta:

- Que dia é hoje? (enquanto faz a pergunta, já escreve a data no quadro).
- Dia 31 (grupo de crianças responde).
- 31 de qual mês, de qual ano?
- Hoje é o último mês de março, último dia (uma criança fala).
- Hoje é o último dia do mês de março e que dia é hoje da semana?
- Segunda-feira (grupo de crianças).
- E qual foi a palavra que vocês falaram aí?
- ARANHA! (grupo de crianças).
- Qual a primeira letra da palavra ARANHA?
- “A” (grupo de crianças responde).
- A segunda letra?
- “L” “A” (responde uma criança, sendo questionada por outra de imediato) – Que “L” “A” é “R” “A”.

A professora escreve no quadro e continua:

- E a outra?
- “T” (diz uma criança).
- “T”? (a professora questiona) A palavra ARANHA tem “T”?
- Não (grupo de crianças responde).
- Não, a palavra ARANHA tem as letras A, RA. Vamos lá a palavra ARANHA qual a primeira letra? (professora).
- “A” (grupo de crianças responde).
- Qual a segunda sílaba da palavra ARANHA?

- “RA” (grupo de crianças responde).
- E a terceira?
- “NHA”, “N” “H” “A” (uma criança responde).
- Então quer dizer que a palavra ARANHA tem quantas sílabas? Três sílabas, a primeira sílaba é a letrinha A, a segunda sílaba é RA, e a terceira NHA, ARANHA. (enquanto a professora fala, algumas crianças se antecipam, outras apenas repetem a fala dela). Quando a palavra tem três sílabas ela é chamada de?
- Trissílaba (uma criança responde).

A aula seguiu com foco na classificação das palavras em sílabas.

Fonte: Diário de Pesquisa (2025).

O recorte da aula do dia 31 de março nos apresenta o entrelaçamento de diferentes modos de *pensar/fazer* a alfabetização com crianças. O início da atividade, marcado pela conversa sobre o final de semana e, em seguida, pela ausência de um colega, trouxe à tona uma narrativa significativa, mobilizando memórias e experiências pessoais dos estudantes, o que evidencia o atravessamento dos cotidianos nos espaços escolares. As crianças carregam histórias e suas vozes, quando acolhidas, podem se tornar elementos potentes para a aprendizagem.

No decorrer da aula, a professora direciona a conversa para retomar a sua rotina pedagógica habitual. Esse deslocamento pode ser compreendido não como uma simples interrupção do diálogo, mas como um gesto que revela a centralidade de sua prática cotidiana, que é sustentada por uma concepção de alfabetização que prioriza o domínio do “código” escrito, já que ela acredita “que o método tradicional ele é bem mais fácil do aluno aprender”.

Kleiman (2002, p. 101) nos lembra que “a maior barreira para a aprendizagem do alfabeto seria a ausência de um contexto significativo, seja ele linguístico, discursivo ou social, no qual ancorar os novos conhecimentos e práticas”. Essa fala nos ajuda a pensar que o processo de alfabetização pode se dar nas relações entre o cotidiano vivido pelas crianças, os textos e as diferentes formas de expressão da linguagem.

A aprendizagem da escrita se dá numa construção sociocultural que começa muito antes do ingresso formal da criança na escola. A criança desde muito cedo interage significativamente com a escrita, sendo capaz de se comunicar mobilizando os signos a partir das relações e sentidos que estabelecem entre eles e o seu mundo. É uma trajetória que inicia nas interações familiares, nas brincadeiras, no gestual, nos rabiscos e desenhos e, nos dias atuais, na mobilização, desde a primeira infância, de dispositivos e suportes nos quais a língua se apresenta.

Colaborando com essa afirmação, Luria (2010) mostra que, antes de ingressar na escola, a criança já desenvolveu, em sua “pré-história” individual, um conjunto de técnicas primitivas e relações de representação com a escrita. Essas técnicas são fundamentais em seu percurso de apropriação da linguagem, porém são perdidas quando a escola reduz a apresentação da língua a um sistema padronizado e simplificado, acreditando ser “mais fácil do aluno aprender”. A escrita é linguagem, com funções sociais, culturais, e seu aprendizado não pode ser entendido como traçado e memorização de sons e letras: “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (Luria, 2010, p. 143).

A esse respeito, Oliveira, Dantas e Dantas (2022, p. 421) afirmam “que a alfabetização é um processo que envolve apropriação da escrita como linguagem e que se inicia tão logo as interações com essa linguagem fazem parte do cotidiano das crianças”. Nessa perspectiva, compreender como a aprendizagem acontece exige reconhecer que há um caminho já trilhado pela criança, construído a partir de experiências concretas com diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Esse percurso não se dá de forma mecânica, distanciado de sentidos, não se trata de ensinar letras, “sílabas simples”, e sim de um processo de construção de sentidos, mediado por interações significativas, no qual os conhecimentos trazidos são mobilizados e ressignificados no espaço escolar.

Nos ambientes sociais e familiares, a criança interage com materiais, suportes, dispositivos digitais, mobilizando linguagens diversas, o que possibilita a construção de um repertório próprio de desenvolvimento e compreensão da funcionalidade da língua. Portanto, um ambiente rico em experiências que valorizem os conhecimentos que as crianças já possuem e que favoreçam a construção de novos saberes em interação com os diferentes usos sociais da escrita (Oliveira; Dantas; Dantas, 2022) é o que esperamos das práticas escolares na alfabetização.

Desse modo, a valorização do modelo tradicional, como único caminho, pode distanciar a criança da construção desses sentidos, do envolvimento com práticas mais significativas de linguagem. Corroborando essa perspectiva, o estudo compilado por Amaral e Guerra (2020), aproximando a neurociência da educação, nos alerta para a importância da aquisição da leitura no limiar do 2º ano fundamental, uma vez que a transição do estágio de “aprender a ler” para “ler para aprender” é essencial para o sucesso escolar e para a promoção de significativas alterações no cérebro. Assim, intervenções e mediações adequadas a essas aprendizagens são fundamentais na aquisição de uma alfabetização plena e, consequentemente, no desenvolvimento cognitivo.

Alfabetizar não se restringe ao domínio de um código, como já mencionado, posto que a escrita alfabética, entendida como sistema notacional, implica um processo cognitivo bem mais complexo. Aprender envolve atribuir significações, mobilizar a linguagem para se comunicar, informar, interagir, ler o mundo. Nesse processo, é fundamental articular recursos variados, sejam impressos, sejam digitais, e explorar a riqueza dos textos multissemióticos que circulam socialmente.

Nessa perspectiva de interação com o mundo, a alfabetização não se restringe a leitura e escrita de textos alfabéticos, mas envolve, ainda, a alfabetização matemática, sendo esta de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e escolar das crianças. Ao trazerem a afirmação de que aos 7 anos as regiões frontais do cérebro são mais ativadas e aos 9 anos há uma maior ativação das regiões parietais, Amaral e Guerra (2020) nos alertam para a importância de estímulos para a alfabetização matemática, uma vez que potencializam a configuração dos circuitos cerebrais, melhorando a capacidade de operar posteriormente com conceitos matemáticos. Na mesma lógica abordada por Soares (2023), Amaral e Guerra (2020) ressaltam a importância da constituição de sentido para a aprendizagem matemática, envolvendo a integração de informações sensoriais, motoras, emocionais e sociais.

Durante a entrevista, ao refletir sobre os currículos praticados em sala de aula, a professora declarou: “às vezes sigo a BNCC, [...]. Prefiro ver o que o é melhor”. Essa narrativa evidencia a tensão vivenciada nas escolas: de um lado, um currículo instituído, de outro, experiências construídas no cotidiano escolar. A escola transita entre os documentos planejados, os estabelecidos e os saberes que consideram tanto as experiências de professores quanto as vivências das crianças. É nesse diálogo entre o instituído e o instituinte que podem ser produzidas *políticaspráticas* curriculares (Oliveira, 2013), capazes de gerar escolhas metodológicas mais sensíveis às necessidades reais de aprendizagem. Essa tensão entre o prescrito e o vivido manifesta-se nas opções pedagógicas da docente e em suas escolhas e, mesmo em diálogo com o “currículo oficial”, revela suas preferências quanto ao que compreende ser mais eficaz, “mais fácil para que eles possam aprender”.

Contudo, os caminhos para a aprendizagem se abrem no reconhecimento das crianças como sujeitos que usam e refletem a língua em suas vivências. As práticas pedagógicas se configuram no encontro com esses sujeitos, instaurando possibilidades de novos modos de pensar o ensino-aprendizagem e de acolher o que Macedo (2010, p. 52) chama de “currículo acontecimental”, ou seja, saberes que se constroem no movimento, atravessados pelo contexto de vida das crianças, incluindo aqueles que emergem da/na cultura digital – saberes que se transformam nas relações dentro de sala de aula.

Os relatos das crianças sobre cobras e aranhas, nas aulas do dia 18 de fevereiro e 31 de março, ilustram bem esse tensionamento entre potencialidades e práticas. Ao trazerem suas experiências pessoais para sala de aula, as crianças abrem a possibilidade de a turma explorar os temas em diferentes dimensões, por exemplo: a construção de um projeto de pesquisa sobre os diferentes tipos de cobras/serpentes encontradas no Brasil. Essa possibilidade teria ampliado o campo de uso da linguagem, mostrando a potência dos cotidianos como geradores de conhecimentos, como caminhos para a construção de um diálogo entre as vivências infantis e os saberes escolares.

No entanto, no exercício reflexivo e até filosófico de pensar a realidade, deparamo-nos com alguns dilemas resultantes do movimento entre a vivência profissional, a realidade percebida na pesquisa e os referenciais teóricos mobilizados, quais sejam: A formação continuada de professores favorece a construção de novos saberes e fazeres na alfabetização? Há tempo de estudo, pesquisa e sistematização de projetos didáticos para práticas de *alfaletramentos*? O letramento digital e a infraestrutura tecnológica estão a que distância do cotidiano escolar? Essas reflexões nos atravessam no ato de tessitura desta dissertação, para afirmarmos o nosso lugar de não aceitação da linearidade, ou do purismo cientificista. Nesse entendimento, inspirando-nos em Macedo (2010), afirmamos ser a pesquisa movimento, inacabamento e também ato de resistência, ao defendermos certos posicionamentos como política de sentido no que comunicamos e buscamos, em devir.

Isso posto, reiteramos que alfabetizar na perspectiva dos *alfaletramentos* implica o acolhimento de repertórios, o que demanda uma maior organização curricular e um planejamento diário por parte dos docentes para articular aos conteúdos escolares as vivências e experiências trazidas pelas crianças. Nesse sentido, sair de uma concepção restrita de alfabetização para um campo que reconhece a pluralidade de linguagens e experiências.

Nesse ponto, emerge uma reflexão sobre o desafio de assegurar oportunidades reais para ensinar a ler e escrever a toda a turma, tendo em vista que o tempo da alfabetização não acontece de forma homogênea para todos. Ao dialogar sobre isso, a professora torna visível a percepção de que o período de dois anos é insuficiente para dar conta das especificidades do processo de alfabetização. Essa compreensão aparece na afirmação “eu acho que dois anos não é suficiente para alfabetizar”:

Eu acho que dois anos não é suficiente para alfabetizar. Porque você sabe que tem muita criança que tem o aprendizado muito lento. Tem criança que tem o aprendizado rápido e que realmente dá certo. E no período de três anos, ainda é

[...] ainda tem criança que sai sem saber. Imagine dois anos. Você tem que redobrar a atenção, e com uma turma numerosa. E o tempo é pouco demais. Eu acho o tempo corrido. Você sabe que tem feriados [...] e as atividades extras acabam tirando tempo que poderia ser dedicado à alfabetização.

(Entrevista realizada em maio de 2025).

A narrativa sobre a insuficiência do tempo para alfabetizar revela mais do que uma questão de calendário e organização escolar; trata-se aqui da compreensão de como cada criança vivencia o processo de apropriação da língua escrita a partir de seu próprio ritmo e repertório cultural. Porém, não podemos deixar de considerar as tensões presentes na escola advindas de políticas educacionais que estabelecem prazos e metas a serem atingidas por cada instituição, desconsiderando as singularidades contextuais e de aprendizagem.

Trouxemos essa reflexão sobre a redução do ciclo de alfabetização na seção 3.1, apresentando o distanciamento entre aqueles que constroem as bases teóricas das políticas de alfabetização e propõem mudanças metodológicas e os contextos concretos vivenciados nas escolas. Há uma pressão, tanto externa quanto interna, que busca acelerar a aprendizagem e acaba por transformar a alfabetização em uma espécie de “competição”: avaliações externas, exigências da rede/gestão, expectativas das famílias, autocobrança do professor, tudo isso reforça uma lógica que nem sempre corresponde ao tempo de cada criança.

Como professora atuando em salas de alfabetização, vivenciamos na prática dois momentos distintos: o ciclo de alfabetização de três anos e, em seguida, a redução para o período de dois anos. Essas alterações nos trouxeram, inicialmente, preocupações quanto à adequação das práticas pedagógicas, à organização do tempo em sala de aula e à possibilidade de atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças. Alguns questionamentos internos nos eram suscitados: como garantir aprendizagem a todos, respeitando cada trajetória, cada ritmo? É importante refletir se o desafio está na ampliação do tempo escolar ou na maneira como este está sendo planejado, vivido, considerando as necessidades e os ritmos de aprendizado de cada criança. Essa reflexão nos provoca a repensar o currículo, as estratégias de ensino e a própria organização em sala de aula, deslocando o foco de uma contagem de tempo para uma compreensão mais qualitativa do processo de alfabetização.

A análise do exercício de cópia proposto pela professora na aula do dia 18 de fevereiro evidencia como a gestão do tempo impacta diretamente não apenas na realização das tarefas, mas também na qualidade das experiências de aprendizagem das crianças. Nessa atividade, a

ênfase estava no exercício motor e na memorização do traçado da palavra copiada do quadro, aspectos que são importantes durante o processo de alfabetização, mas que, quando isolados, podem reduzir as oportunidades de reflexão sobre a palavra e sua representação em contextos de signo e significado. Como resultado, algumas crianças apresentaram dificuldades em transcrever o conteúdo do quadro para o caderno, demandando um esforço prolongado e, em alguns casos, vivenciando frustração.

A expectativa da docente, voltada ao treino da escrita, demonstra preocupação com o desenvolvimento das habilidades motoras, no entanto a cópia realizada fora de um contexto com significado pode consumir tempo que poderia ser destinado a práticas de leitura e escrita mais significativas vinculadas ao uso da linguagem em contextos reais. Dessa maneira, percebemos que o desafio não se restringe à ampliação ou redução do tempo dedicado à alfabetização, mas diz respeito à qualidade das experiências que nele se constroem.

Uma rotina de alfabetização demanda escolhas metodológicas, práticas sistemáticas a serem desenvolvidas em sala de aula, situações didáticas intencionais e significativas, o que vai exigir uma organização pedagógica, como afirmam Oliveira, Dantas e Dantas (2022, p. 424): “[...] um planejamento intencional das experiências educativas que propiciem a interação e participação das crianças com a cultura. Desse modo, as crianças vão se apropriando da linguagem escrita a partir de elementos/práticas culturais e sociais presentes no cotidiano”. Não se trata de um cumprimento burocrático, de tão somente organizar conteúdos, selecionar habilidades a serem trabalhadas, e sim de um processo de reflexão sobre o que as crianças precisam aprender. O currículo aqui é entendido como:

[...] espaço de produção de cultura, e não apenas seleção de conteúdo, não como processos lineares de transposição didática, mas de reconstrução e recontextualização de conhecimentos reais – históricos e sociais no cotidiano da escola, a discussão do que constitui conhecimentos enquanto objetos de ensino e aprendizagem também se modifica e abre o diálogo com diferentes enfoques (Dantas, 2016, p. 145).

Essa compreensão de Dantas (2016) nos afasta da visão linear de transmissão de conteúdos para nos aproximar de um currículo vivo, que se faz no diálogo entre diferentes linguagens e modos de aprender. Afinal, não é sobre o cumprimento de metas, e sim sobre garantir oportunidades de aprendizagem, uma aprendizagem que se aproxime do tempo e da infância vivenciada hoje pelas crianças. Todo esse cenário torna o planejamento uma tarefa ainda mais complexa, que exige um exercício permanente de *ação-reflexão-ação*, um processo que demanda do professor conhecimento para identificar os diferentes níveis de aprendizagem

e para propor práticas pedagógicas que atendam as particularidades de cada grupo de crianças. Pensar e planejar levando em consideração todos esses fatores requerem olhar atento, escuta, conhecimento para realizar mediações pedagógicas, reflexão cotidiana sobre as práticas, demandando intencionalidade em cada ação e priorizando, dentro da rotina, atividades que favoreçam a alfabetização.

Nesse sentido, o currículo assume papel fundamental, pois precisa se constituir como espaço de acolhimento da diversidade, contemplando estratégias que dialoguem com os contextos socioculturais das crianças e com as múltiplas formas de significação das linguagens. A escrita como linguagem se atualiza em diferentes modos de circulação e comunicação, dentre eles o digital, e sua apresentação na escola pode partir desse contexto já usual na vida das crianças. Diante desse cenário, buscamos compreender também como a professora se relaciona com a cultura digital e mobiliza em seu cotidiano e em sala de aula dispositivos tecnológicos a fim de potencializar o processo de alfabetização.

Sua narrativa revela tanto tentativas de incorporação desses recursos quanto as dificuldades pessoais e estruturais para consolidá-los:

Eu não tenho facilidade em usar. Tenho Instagram. Tenho dificuldade até em baixar um PDF.

Já usei o notebook e usei o Youtube em sala de aula. Foi até naquele site... escola games. Eu trouxe uma história de um coelho [...] eles amaram, prestaram atenção demais.

Só que é difícil, não tem data show para todo mundo assistir. Se você quiser usar, você tem que marcar com antecedência, agendar. A caixa de som do mesmo jeito.

E ainda penso que é necessário haver formação. Porém, quando às vezes a formação vem, não somos liberados para participar.

(Entrevista realizada em maio de 2025).

A exposição crescente das crianças a dispositivos digitais e à multimodalidade textual nos coloca diante de um cenário em que a aprendizagem é marcada pela interação com novas práticas comunicacionais, nas quais emergem modos próprios de expressão. Esse contexto sugere da escola o rompimento com a forma linear de pensar a linguagem e seu ensino-aprendizagem, abrindo-se para experiências mais plurais.

A fala da professora, marcada pela sinceridade, deixa transparecer suas fragilidades: “eu não tenho facilidade em usar, tenho dificuldade até em baixar um PDF”, o que evidencia dificuldades pessoais em mobilizar recursos digitais. No entanto, ela também demonstra

entusiasmo ao relatar as poucas experiências mobilizando esses recursos e o quanto foi significativo para as crianças: “já usei o notebook e usei o Youtube em sala de aula. Foi até naquele site... escola games. Eu trouxe uma história de um coelho [...] eles amaram, prestaram atenção demais”. A professora se percebe enquanto sujeito com dificuldades em mobilizar dispositivos e redes, trazendo em sua narrativa, de forma autêntica e espontânea, tanto a ausência de formação quanto as limitações estruturais presentes no contexto escolar: “é difícil, não tem data show para todo mundo assistir. Se você quiser usar, você tem que marcar com antecedência, agendar. A caixa de som do mesmo jeito”. Essa narrativa reflete um aspecto importante para compreendermos a implementação da cultura digital na escola: a ausência de condições estruturais.

A Lei 14.533 de 2023⁴³, que institui a Política Nacional de Educação Digital, objetiva a garantia do letramento digital, prevendo a universalização da conectividade e a ampliação da qualificação de profissionais do ensino público. No entanto, ao ser confrontada com a realidade das escolas públicas brasileiras, percebemos a lacuna entre o prescrito e o materializado nos cotidianos. Essa lacuna aparece na narrativa da professora, indicando as tensões cotidianas do trabalho pedagógico diante da cultura digital, revelando que a inserir de maneira efetiva na escola não se limita à vontade do professor, mas depende de condições estruturais, planejamento e acesso a recursos adequados. A integração dos saberes da cultura digital ao processo de alfabetização encontra ainda outros entraves: as crianças cada vez mais familiarizadas com dispositivos e redes, interagindo ativamente fora da escola e trazendo experiências que, se reconhecidas, poderiam enriquecer a aprendizagem da língua; por outro lado, os professores, muitas vezes distantes dessas práticas, enfrentam dificuldades em mobilizar tais recursos e transformá-los em experiências pedagógicas significativas.

No entanto, ainda que as limitações tecnológicas e institucionais se imponham, a experiência relatada já aponta para deslocamentos em direção aos *alfaletramentos*. Em diálogo com Dias *et al.* (2012), compreendemos que a mobilização do computador e de outros dispositivos e suportes como ferramentas de leitura e de escrita traz motivação às aulas, possibilitando aos alunos desenvolverem novas habilidades de compreensão necessárias diante da interação constante com a multimodalidade da linguagem. A fala da professora, portanto, explicita a urgência de repensar a infraestrutura e as políticas de formação docente, de modo que as práticas pedagógicas possam se expandir para além do modelo tradicional e integrar, de fato, a multiplicidade de linguagens.

⁴³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm

Mais do que reconhecer os novos modos de linguagem, torna-se necessário que os professores observem e compreendam as mudanças socioculturais e estejam preparados para articular essa diversidade de saberes em sala de aula. Nessa perspectiva, Nóvoa (2023, p. 36) adverte que, “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. A partir das reflexões de Nóvoa, torna-se necessário pensar a docência hoje considerando o impacto profundo que a multimodalidade e os ambientes digitais passaram a exercer sobre o nosso trabalho pedagógico. Esse movimento ficou particularmente evidente durante a pandemia de COVID-19, quando fomos lançados a um cenário de aulas para o qual não estávamos preparados. Essa experiência deixou evidentes as lacunas da nossa formação, mas sinalizou caminhos para *pensarfazer* a docência em tempos transformados.

Precisamos entender que alterações sociais trazem também artefatos técnico-culturais transformados, que por sua vez modificam a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, como apontam Barbosa e Ribeiro (2019). No entanto, os autores reforçam que a introdução de tecnologias em sala ou a simples substituição de suportes não garante uma mudança efetiva nas práticas se a lógica transmissiva do ensino permanecer inalterada. É preciso estabelecer diálogos entre práticas, reconhecendo que a cultura digital exige novas formas de interação, participação e autoria. Além dessas questões, observamos nas falas da professora a ausência de formações que ofereçam suporte tanto teórico quanto prático diante desse novo cenário, o que se soma às condições de infraestrutura das escolas e limita a efetivação de novos fazeres. Não há laboratório de informática na escola, a qualidade da internet é baixa, impossibilitando o acesso em todas as salas de aula, e os equipamentos e dispositivos disponíveis são escassos para atender a demanda de usos coletivos.

Contudo, é fundamental compreender o professor como autor de suas práticas, sujeito da sua própria formação, alguém que se reconhece como aprendiz, que pense o processo de formação partindo de suas próprias faltas. Nesse contexto de alta circulação de informações e inserção constante das crianças mobilizando dispositivos em rede, é exigida do professor uma postura autoformativa. Santos (2014, p. 41) evidencia essa necessidade ao questionar: “como ampliar os repertórios do outro, sem ampliar seus próprios repertórios?”. Assim, refletir sobre a formação docente implica problematizar a complexidade da linguagem – impressa, digital e multimodal – que atravessa os cotidianos escolares e tensiona o papel do professor, demandando-lhe a capacidade de articular diferentes saberes e modos de expressão.

As crianças não sabem viver sem a relação com a tecnologia, uma vez que nasceram conectadas, e essa relação é constitutiva dos seus modos de ser, interagir e aprender. Dessa

forma, planejar ações de alfabetização para essa geração implica a promoção de práticas de *alfaletramentos*, capazes de integrar diferentes linguagens, mídias e dispositivos como recursos de expressão, comunicação e construção de sentido.

A BNCC já reconhece em suas competências gerais, números 4 e 5, a importância da mobilização de diferentes linguagens como formas de expressão e comunicação, propondo que os estudantes compreendam e utilizem as tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva tanto nas práticas cotidianas quanto nas escolares (Brasil, 2018). Contudo, mesmo o documento se configurando como orientador oficial do currículo nas escolas, não temos políticas públicas que consolidem na prática essa proposta. Mais uma vez, podemos observar o distanciamento entre os documentos oficiais e o contexto concreto vivenciado pelas escolas, o que faz com que a responsabilidade fique sob o professor, que, sem formação e com infraestrutura limitada, não consegue mobilizar práticas inovadoras em sala de aula.

Dialogar com a perspectiva dos *alfaletramentos* exige reconhecer a potencialidade da multiplicidade de linguagens e dispositivos como parte do processo integrante de ensino-aprendizagem. No entanto, a ausência de políticas específicas de investimento e valorização contribui para a manutenção de práticas mais tradicionais de alfabetização, centradas na memorização e na fragmentação da língua, em detrimento de abordagens que integrem múltiplos modos de linguagem.

Esse descompasso se torna particularmente evidente frente à enorme inserção das crianças na cultura digital, que circulam diariamente por dispositivos e redes sem mediação familiar e pedagógica, construindo repertórios próprios que permanecem distanciados das experiências de leitura e escrita vivenciadas na escola. Em face desse contexto, cabe questionar se a escola continuará a reforçar a distância entre os modos de aprender das crianças e suas próprias práticas, ou se será capaz de se reinventar como espaço de diálogo, integração e ressignificação desses repertórios na formação inicial de leitores e escritores.

6.2 Sequência didática: avaliação diagnóstica dos níveis de alfabetização

A pesquisa-formação na cibercultura, opção metodológica mobilizada neste estudo, nos colocou na cena da construção de uma sequência didática com os *alfaletramentos*, na qual, como pesquisadora, me inseri na sala de aula de alfabetização para *pensarfazer* a docência junto às crianças do 2º ano.

Nesse movimento, passamos a nos ver nos deslocando do nosso lugar de coordenadora pedagógica, aquela que escuta, orienta, acompanha, para o lugar de docente, assumindo a sala de aula e experimentando junto às crianças os modos de fazer. Conforme Santos (2014, p. 10), “pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural produzindo dados em rede”. A autora ainda reflete que nesse tipo de pesquisa o pesquisador dialoga com os sujeitos, que não são apenas informantes, mas também produzem culturas e práticas, não podendo a pesquisa-formação acontecer distanciada da docência.

Esse nosso deslocamento de função não se deu sem dilemas, pois exigiu rever algumas concepções, o enfrentamento de incertezas e medos. Entre reflexões, planejamentos, tensões e descobertas, fomos convocadas a “nos ver, como pesquisadores, *mergulhados* em nossos próprios cotidianos” (Alves, 2003, p. 1). A sala de aula que nos parecia, a distância, um ambiente extremamente familiar revelou-se em toda a sua complexidade quando vivenciada de dentro, assumida com todos os seus desafios e entrelaçamentos. Assumindo esse lugar “novo” – após mais de uma década atuando em outras funções dentro e fora da escola –, vieram as percepções das alterações sociais, culturais, e entre todos os desafios destacamos a experiência em trabalhar pela primeira vez com crianças autistas.

Diante desse cenário, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de pensar estratégias diversificadas objetivando atender as particularidades da turma, nosso campo de pesquisa. Com essas reflexões, compreendemos não ser suficiente adentrar em sala de aula para tão somente desenvolver uma sequência didática, conforme apresentado no Quadro 8. Antes disso, fez-se necessário realizar um diagnóstico que nos permitisse conhecer os modos como as crianças se relacionam com a leitura, a escrita e a cultura digital, para então elaborar uma proposta mais significativa e coerente com seus contextos.

Nesse percurso, reconhecemos que nem todas as atividades planejadas foram efetivamente realizadas, estando sinalizadas ao longo do texto. O cotidiano escolar é atravessado por imprevistos, ajustes temporais e pela própria dinâmica da turma, e essa não linearidade, longe de representar uma fragilidade da proposta, evidencia a natureza viva do processo de alfabetização, que exige do professor flexibilidade e capacidade de reorganizar o planejamento a partir das demandas que emergem nos cotidianos.

Quadro 8 – Sequência didática

Encontro inicial para diagnóstico:**Desenvolvimento da atividade:**

1º momento: Apresentação de algumas placas com emojis usados no aplicativo WhatsApp, deixar que manuseiem e digam se conhecem, se já utilizaram. Perguntar quais as sensações, emoções que eles representam na conversa.

Ainda na roda de conversa propor que as crianças escolham um dos emojis, diga o que representa e nos conte um momento pessoal que passou por esse tipo de emoções/sentimentos, ou que mobilizou em suas conversas.

2º momento: Responder a um questionário sobre o acesso e conexão com dispositivos digitais, neste caso o aparelho de celular, tendo a pesquisadora como escriba.

3º momento: Em seguida entregue a atividade impressa com os emojis e solicitado que escrevam de forma autônoma as sensações que essas imagens representam e ainda seu nome completo.

2º encontro – Uma rotina de vida saudável

Duração: Duas aulas de 50 minutos.

Atividades do dia:

- Leitura deleite: Cyber Safe – dicas de uma cachorrinha para segurança na internet – livro em PDF;
- Roda de conversa sobre os perigos do uso, sem supervisão, da internet e redes sociais;
- Hora do Jogo “Comportamento seguro na internet”.
- Produção de uma lista de atividades.

Acolhida: Leitura do livro “Cyber Safe – dicas de uma cachorrinha para segurança na internet <https://www.youtube.com/watch?v=frmn37gwu6c>

1º momento: Apresentação de algumas imagens como disparadores de conversa sobre os perigos do uso, sem supervisão, da internet e redes sociais.

2º momento: Hora do jogo. As crianças receberam plaquinhas com os símbolos curtir e não curtir e responderam às perguntas da pesquisadora, que foram apresentadas tendo como suporte as imagens utilizadas na roda de conversa.

3º momento: Listar no caderno algumas atividades seguras que podemos fazer na internet.

3º encontro

Duração: Três aulas de 50 minutos.

Atividades do dia:

- Leitura deleite: Dia e noite – livro em PDF;
- Acesso a plataforma do Instagram para assistir o vídeo em que @sofhyavaqueira mostra um dia de sua rotina;
<https://www.instagram.com/reel/DFgcEIISGgs/?igsh=OXA1ODh5ODN5cnJh>
- Construção de um quadro de atividades de rotina;
- Jogo “Letrinhas” disponível em <https://www.escolagames.com.br/jogos/letrinhas>

Acolhida: Leitura do livro “Dia e noite”.

1º momento: Assistir o vídeo e logo depois pedir que as crianças falem sobre o que observaram no dia da menina Sofhya. Se a rotina apresentada é de um dia normal ou de um dia incomum. Se já vivenciaram rotina parecida. Mostrar para as crianças que os vídeos são formas divertidas de se apresentar músicas, de se contar histórias.

2º momento: Refletir sobre as ações realizadas pela menina no vídeo. Conversar sobre a rotina deles, e se há momentos dedicados aos cuidados com a saúde, e quais são esses cuidados. Se também precisam sair de sua cidade para realizar alguma consulta, ou outro tipo de atividade.

3º momento: Construir um quadro de atividades que realizamos nos períodos da manhã, tarde e noite.

A professora/pesquisadora apresenta várias imagens e convida as crianças para escolher uma e colar no período do dia correspondente:

Quadro de atividades de rotina

MANHÃ TARDE NOITE

4º momento: Jogo “Letrinhas”. As crianças são desafiadas a expressar a rotina do quadro construído através do jogo virtual.

Os grupos pré-silábico e silábico receberão a mediação das professoras, podendo escrever as letras/sons iniciais e ainda as palavras com intervenção e ajuda dos colegas.

5º momento: Direcionar a atividade a ser realizada em casa com a ajuda da família. Completar o diário com atividades da rotina da criança. Essa atividade será orientada também aos pais no grupo de Whatsapp da turma.

Diário da minha rotina:

Acordei às _____ no café da manhã eu comi _____

Fui para a _____ quem foi me deixar foi _____

À tarde eu _____ e _____

À noite, no jantar eu comi _____ e depois _____

Duração: Três aulas de 50 minutos.

Atividades do dia:

- Leitura deleite: Um dia na fazenda – Vídeo clipe disponível em <https://www.escolagames.com.br/livros/um-dia-na-fazenda>
- Leitura do diário;
- Construção de gráfico de barras;
- Conhecer outros modelos de gráficos.

Acolhida: Assistir a história “Um dia na fazenda”. O vídeo animado apresenta imagens, texto escrito e sons, e possibilita duas formas de leitura, “leia para mim” e “eu mesmo leio”. Utilizaremos a opção “leia para mim” para que as crianças ouçam a história e visualizem a direção que o texto é lido, da esquerda para direita e de cima para baixo. Nessa opção, no momento em que a história vai sendo lida, as palavras vão sendo grifadas, destacadas.

1º momento: Realização da leitura do diário de rotina das crianças (essa leitura pode ser feita com autonomia pela própria criança ou com ajuda da professora). Refletir se nas rotinas apresentadas são contemplados hábitos saudáveis, e o que é para eles uma rotina saudável.

2º momento: Fazer o levantamento, no quadro, dos alimentos que mais aparecem nos diários de rotina. Construir, junto com as crianças, um gráfico de barras das atividades que mais aparecem no diário de rotina em cada período do dia – manhã, tarde e noite. (utilizar cartolina ou papel madeira e pedaços de papéis coloridos nessa construção).

3º momento: Apresentar outros modelos de gráficos (página da internet com vários modelos de gráficos) e realizar a leitura e interpretação com as crianças, compreendendo a função que esse texto exerce na sociedade. Mostrar, ainda, que os textos podem combinar diferentes formatos de linguagem.

5º encontro

Duração: Duas aulas de 50 minutos.

Atividades do dia:

- Leitura deleite: O tempo de Nino – livro em PDF;
- Leitura e análise do cartaz “Funcional Kids”;
- Jogo “Detetives do cartaz”;
- “Acerte a vista e encontre na lista”.

Acolhida: Leitura do livro “O tempo de Nino”.

1º momento: Conversar sobre locais onde vemos cartazes informativos, anúncios publicitários (rua, escola, hospitais, lojas, redes sociais).

Apresentar o cartaz “Funcional Kids” e perguntar se já viram, onde, de que se trata. Ler com eles o cartaz, fazendo questionamentos e inferências sobre o texto e sua funcionalidade.

2º momento: Jogo “Detetives do cartaz”. A professora apresenta fichas com perguntas e duas alternativas de respostas, A e B, e as crianças responderão levantando placas com as letras indicadas.

EX:

1. Para que serve esse cartaz?

A – Convidar para um passeio.

B – Convidar para uma atividade física.

2. Que assunto o cartaz quer comunicar?

A – Inscrição das aulas de funcional para crianças.

B – Importância dos exercícios para as crianças.

3. Qual o título principal do cartaz?

A – Esporte é legal.

B – Funcional KIDS.

4. Quem pode se inscrever na atividade?

A – Crianças de 4 a 7 anos.

B – Crianças de qualquer idade.

5. O que a imagem da criança agachada mostra?

A – Que a criança está cansada.

B – Que a criança está se exercitando.

6. Para que servem os números de telefone que aparecem no cartaz?

A – Para entrar em contato e se inscrever.

B – Para contar quantas crianças querem participar.

3º momento: Brincadeira “Acerte a vista e encontre na lista”.

Perguntar se as crianças praticam alguma atividade esportiva, quais são. Que outras atividades além do funcional crianças podem participar. Mostrar que algumas brincadeiras também podem promover bem-estar. Construir, no quadro, uma lista das atividades/brincadeiras ditas pelas crianças e propor um jogo “Acerte a vista e encontre na lista”. Escrever as palavras no quadro e iniciar a brincadeira, convidando as crianças ao quadro para responder, desafiando-os a encontrarem na lista determinada palavra. Apresentar as mesmas palavras faltando letras para que as crianças completem e ir refletindo a cada escrita, chamando sempre pra perto as crianças silábicas e pré-silábicas. Formar palavras novas com as letras, sons iniciais.

Duração: Três aulas de 50 minutos.

Atividades do dia:

- Leitura deleite: A fábrica de brinquedos – livro;
- Exposição da obra “Crianças brincando”, de Heitor dos Prazeres;
- Painel multimodal;
- Visita virtual a Exposição do SESC/RJ “Línguas vivas: tirinhas na educação”, disponível no site <https://eravirtual.org/linguasvivas/> (atividade não realizada)

Acolhida: Ouvir o áudio do livro “A fábrica de brinquedos” (nesse momento iremos criar um ambiente acolhedor em que as crianças estarão deitadas/sentadas em um tapete e almofadas, podendo fechar os olhos durante a exibição do áudio). Nessa atividade buscaremos as percepções das crianças sobre a história que ouviram, como imaginaram o cenário, os personagens, quais as sensações que ouvir uma história sem ver as ilustrações nos traz.

1º momento: Expor na sala a obra “Crianças brincando”, de Heitor dos Prazeres. Deixar que as crianças passem pela sala observando os detalhes, traços e cores da tela exposta e as sensações por ela provocadas. Deixar que falem livremente. Propor uma leitura coletiva guiada com perguntas com ênfase nos modos de linguagem:

Visual: O que vocês veem nessa imagem? O que essas crianças estão fazendo? Que cores aparecem? Como são as roupas das crianças? O que está no fundo? Que semelhanças você vê nas crianças? Onde essa cena acontece? É possível identificar?

Gestual: Como estão os corpos das crianças? Estão parados ou em movimento?

Espacial: Onde cada criança está? Quem está perto de quem?

Sensorial: Como vocês acham que elas estão se sentindo?

Sonoro: Que sons você acha que ouviria nessa cena? (ex.: risadas, corda batendo, vento na pipa)

2º momento: Apresentar a obra e um pouco da biografia do artista. Conversar sobre outros tipos de obras de arte e locais onde as encontramos.

3º momento: Construir um painel multimodal.

Cada criança desenha sua brincadeira favorita e monta uma legenda com:

A imagem/desenho

Uma palavra/nome da brincadeira

Um som que represente a brincadeira

Ao final, montar um painel multimodal com todas as obras e expor na sala.

4º momento: Acessar o site <https://eravirtual.org/linguasvivas/> para uma visita virtual à exposição “Línguas vivas: tirinhas na educação”. (atividade não realizada)

7º encontro

Duração: Duas aulas de 50 minutos.

Atividades do dia:

- Leitura deleite: “A cesta de dona Maricota”;
- Ditado embaralhado;
- Produção coletiva de um livro no Storyjumper. (atividade não realizada).

Acolhida: Leitura do livro “A cesta de dona Maricota”.

1º momento: Expor no quadro a imagem da fruta ou legume. Com as crianças em grupos, apresentar uma a uma as palavras recortadas para que montem e cole no lugar correto. No momento da atividade ir sempre refletindo com as crianças durante a montagem da palavra, qual a letra que inicia, os sons/sílabas iniciais.

2º momento: Acessar e apresentar as funcionalidades do storyjumper. Mostrar para as crianças alguns livros que podemos encontrar, escolher um e ler juntos.

Construir no storyjumper um livro sobre eles, um perfil de cada criança da turma (nome, idade, brincadeira preferida, alimento preferido, esporte favorito), deixando que escolham modelo do livro, cores das páginas, imagens, nome do livro, dentre outros detalhes.

Apresentar o livro finalizado para turma. Compartilhar o livro no grupo de WhatsApp da turma para acesso dos pais, e ainda para que as crianças possam acessá-lo em casa. (atividades não realizadas).

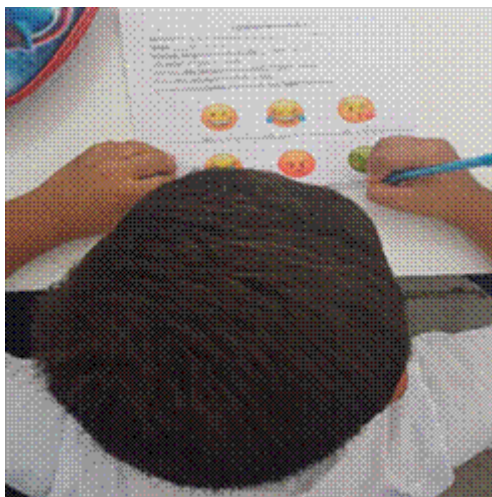
Fonte: Construção própria da pesquisadora (2025).

O primeiro momento da sequência didática consistiu na realização da atividade diagnóstica, já relatada, em parte, na seção 4.2 e apresentada no Quadro 8. Para tanto, mobilizamos como disparadores de conversa alguns emojis presentes no aplicativo de WhatsApp, com a intenção de compreendermos de que modo a cultura digital está inserida no cotidiano das crianças, se reconhecem tais imagens e se fazem uso delas em suas interações diárias com familiares e amigos. Paralelamente, interessava-nos identificar, a partir das produções com os emojis, o nível de escrita das crianças, amparadas nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999).

Para atender a esses objetivos, durante o encontro diagnóstico, foi entregue à turma uma atividade impressa contendo diferentes emojis. A proposta consistiu em que cada criança escrevesse, de forma autônoma, o seu nome completo e registrasse, por meio da escrita, as expressões e sensações que as imagens representavam. A atividade buscou não apenas observar o nível de domínio do sistema de escrita pelas crianças, mas também favorecer a expressão de sentimentos e percepções individuais, aproximando a prática da escrita ao

contexto digital em que estão inseridas. A Figura 16 apresenta uma das crianças durante a realização da atividade.

Figura 16 – Realização da atividade de escrita



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Apesar da intencionalidade de analisar o nível de aprendizagem das crianças, especificamente quanto à aquisição da escrita, não objetivamos enquadrar saberes individuais, mas construir pontes entre os conhecimentos já adquiridos e a construção da sequência didática. Nesse processo, algumas observações se mostraram significativas.

Após a entrega da atividade, por exemplo, a professora regente se posicionou imediatamente em frente a uma das crianças com TEA e mediu todo o processo de escrita, dizendo letra a letra para que ele pudesse formar as palavras. Essa interação evidencia uma prática de alfabetização pautada no apoio, em que a mediação se concretiza em oferecer pistas diretas para que a criança consiga registrar graficamente as palavras. Embora centrada na reprodução das letras, tal prática revela a intenção de assegurar a participação da criança no processo, criando condições para que ela pudesse realizar a atividade e experimentar a escrita. Ao mesmo tempo, suscita reflexões sobre como ampliar essas estratégias, de modo que a mediação não se restrinja ao ditado de letras, mas possa favorecer também a autoria, a experimentação e a construção de sentidos pela criança.

Com inspiração em Vygotsky (1998), compreendemos que a ação mediadora, por meio da mobilização de instrumentos ou signos, consiste em uma estratégia de aproximação entre o sujeito e o conhecimento. Dessa forma, o professor, como pessoa mais experiente, atua mobilizando a linguagem e recursos didáticos que ajudem as crianças a avançarem do

seu conhecimento real para o potencial. Essa aproximação não se dá por meio de respostas prontas, mas de uma mediação capaz de aguçar o pensamento, ampliando a sua aprendizagem.

No decorrer da atividade, observamos ainda que duas crianças realizaram a escrita copiando do colega da mesa ao seu lado, o que impossibilitou a análise mais precisa do nível de aprendizagem da escrita de três estudantes. Além disso, uma das crianças chorou ao receber a atividade e, ao ser acolhida, nos disse que “sentia medo de errar”. Para Hoffmann (2004), o medo de errar sugere que a expectativa do professor se sobrepõe a análise e reflexão sobre as hipóteses que o aluno elabora sobre o seu processo de construção do conhecimento, ou seja, ao seguir sua lógica sobre o erro, os professores desconsideram os saberes elaborados pelos alunos no seu cotidiano. Esse episódio nos fez pensar acerca de como a escola e os professores percebem os erros dos alunos: se os reconhecem como parte constitutiva do processo de aprendizagem, se os encorajam a realizar tentativas, ou se, ao contrário, reforçam neles a insegurança diante da escrita. Nesse sentido, torna-se fundamental explicitar os objetivos da atividade para a criança, estimular a autonomia e oferecer segurança, compreender o erro como elemento estruturante do processo de apropriação da linguagem.

Durante a aula, chamou-nos a atenção a naturalidade com que as crianças mobilizam recursos multimodais em suas interações cotidianas. Nascidas e crescidas rodeadas por dispositivos digitais, fazem usos de diferentes linguagens, transitando muito espontaneamente por essa nova cultura. Essa constatação nos provoca a pensar no potencial da cultura digital para favorecer a aprendizagem, desde que utilizada de forma segura e sob orientação e supervisão dos adultos, de modo a ampliar saberes, e não apenas reforçar uma cultura de consumo.

Destarte, “pensar e planejar ações pedagógicas que alfabetizam crianças para viver em um mundo tecnológico” (Figueirôa; Ribeiro, 2024, p. 693) é pensar em práticas de *alfaletramentos* que compreendam essa multimodalidade textual e se conectem com as experiências vividas cotidianamente. Combinar, tecer diálogos entre os saberes escolares – indispensáveis à aquisição do sistema de escrita – e as experiências novas possibilitadas pela convergência de linguagens (texto, vídeo, sons, imagens) torna-se fundamental, uma vez que “viver essa era das tecnologias digitais exige dos sujeitos multiletramentos que versa sobre a diversidade cultural e as múltiplas linguagens presentes na contemporaneidade” (Figueirôa; Ribeiro, 2024, p. 692).

Nesse sentido, trazer para sala de aula as práticas já familiarizadas com a multisssemiose das linguagens, incorporando os novos modos de comunicação e mobilizando

dentro do processo de alfabetização as múltiplas culturas, significa preparar as crianças para as exigências emergentes da sociedade atual e para formas de aprendizagem cada vez mais interativas e colaborativas. Diz respeito a olhar para as práticas tradicionais de aprendizagem do sistema de escrita sem desconsiderá-las, mas integrando-as à multimodalidade textual, à multiplicidade de linguagens que constituem os *alfaletramentos*. Ainda, compreender que a inclusão da cultura escrita digital no ensino público pode colaborar para o equilíbrio nas desigualdades sociais de acesso a esses dispositivos (Bentes *et al.*, 2017), tornando o percurso significativo e menos desigual, ao mesmo tempo que aciona e ressignifica as práticas já consolidadas de letramentos escolares.

A atividade permitiu constatar que há níveis de aprendizagem diferenciados na turma, conforme mostra o Quadro 9. Para chegarmos a essa percepção, à medida que os estudantes concluíam suas produções, nos aproximávamos de suas mesas e solicitávamos que lessem em voz alta o que haviam escrito, registrando impressões que posteriormente subsidiaram a análise do material. Essa estratégia possibilitou ainda verificar quantos estudantes conseguiam escrever o nome completo, sem recorrer à ficha.

Os dados revelam que a maioria das crianças já domina a grafia de seus nomes; entretanto, em parte dessas produções o domínio ainda se restringe à memorização de uma sequência de letras, sem necessariamente refletir sobre a estrutura e a formação das palavras. Tal constatação reforça o papel do professor em contextualizar nas práticas de alfabetização a significação da escrita, distanciando-se de grafias repetitivas e sem sentidos, de textos forjados (Albuquerque, 2007); mais do que treino escrito, trata-se de inserir a língua em situações significativas, próximas do universo das crianças. A escrita do próprio nome, além de marcar a identidade, constitui-se em um poderoso recurso de reflexão sobre o sistema alfabético e suas funções sociais, especialmente no início do processo de alfabetização.

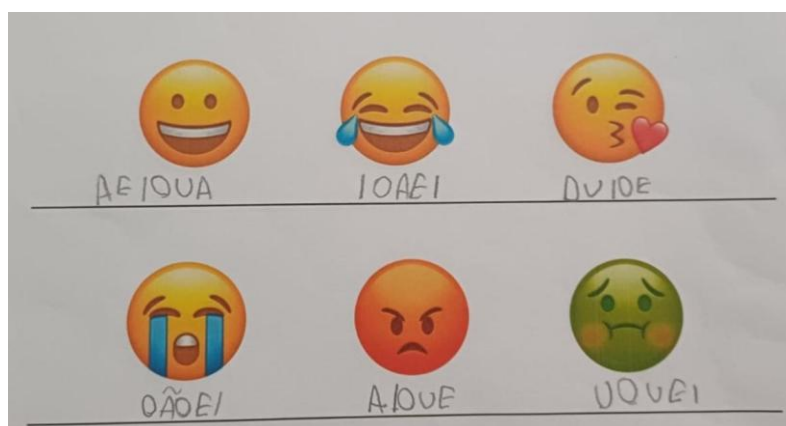
Quadro 9 – Níveis de aprendizagem dos estudantes da turma

Escreve o próprio nome			Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético	Não foi possível identificar
Sim	Não	Parcial					
17 crianças	-	1 criança	4 crianças	3 crianças	-	8 crianças	3 crianças

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

O Quadro 9 apresenta os diferentes níveis de escrita em que as crianças se encontram, o que reforça a ideia de que o processo de alfabetização não ocorre de forma linear ou homogênea. Essa diversidade evidencia tanto as hipóteses que as crianças formulam sobre a língua escrita quanto os distintos ritmos de aprendizagem que existem em sala. Para ilustrar essa heterogeneidade, trazemos as Figuras 17, 18 e 19, que representam exemplos dos três níveis de escrita encontrados na turma. A Figura 18 corresponde à escrita pré-silábica, revelando que esse estudante já compreende que se escreve com letras e reconhece que há certa variação na sequência delas em cada palavra. No entanto, sua escrita ainda apresenta um repertório limitado de letras.

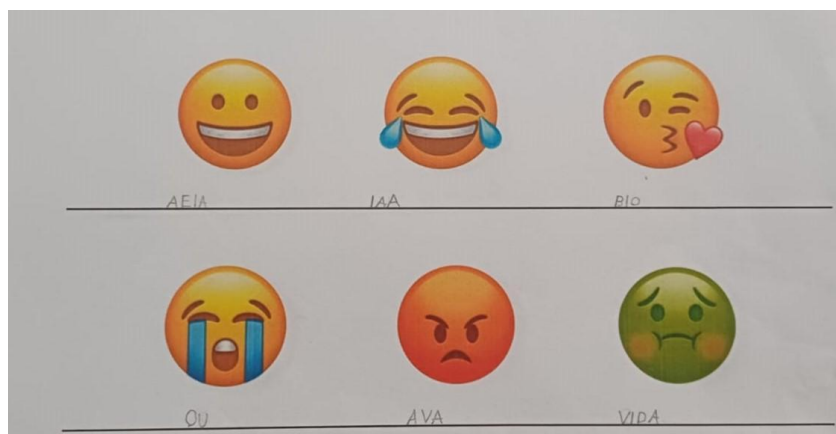
Figura 17 – Escrita Pré-silábica



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Na escrita silábica, representada na Figura 18, observamos que foi escrita uma letra para cada sílaba, evidenciando que a criança já estabeleceu uma relação entre a fala e a escrita. Esse registro indica um avanço importante no desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que demonstra a percepção de que a sequência sonora da palavra pode ser representada graficamente, ainda que de forma não convencional.

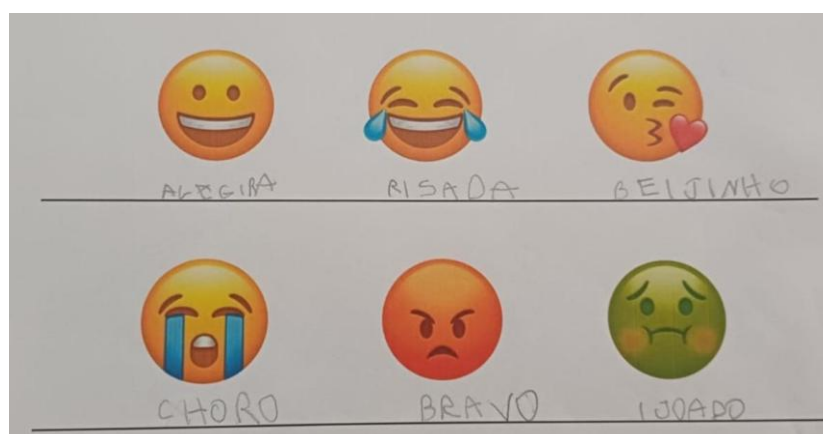
Figura 18 – Escrita Silábica



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Já na escrita alfabética, representada pela Figura 19, a criança demonstra compreender os princípios do sistema de escrita, conseguindo estabelecer correspondências entre os sons da fala e as letras. Nessa etapa, observamos que as sílabas são grafadas em sua maioria de acordo com os sons percebidos na oralidade, ainda que ocorram variações ortográficas próprias do processo de aprendizagem. Esse nível revela um avanço significativo, pois o estudante reconhece a escrita como uma representação segmentada da fala e mobiliza estratégias para aproximar o registro gráfico da sonoridade das palavras.

Figura 19 – Escrita Alfabética



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A análise das Figuras 17, 18 e 19 evidencia a heterogeneidade da turma e confirma que a alfabetização não ocorre de maneira linear, mas como um processo dinâmico, em que diferentes formas de compreender e representar a língua se entrelaçam. Identificar esses níveis é importante para que o professor planeje propostas que dialoguem com os avanços já

conquistados, ao mesmo tempo que são favorecidas novas conquistas. Desse modo, o diagnóstico inicial não se limita a constatar o estágio em que as crianças se encontram, mas se constitui como um ponto de partida para pensar práticas pedagógicas capazes de integrar as vozes, os repertórios e as experiências trazidas.

Sem dúvidas, as crianças quando chegam à escola já trazem conhecimentos sobre a língua, “um saber linguístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente), nos seus atos de comunicação cotidianos” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 27). Esse conhecimento inicial se amplia à medida em que vão participando de experiências significativas nas quais são mobilizadas práticas individuais e/ou coletivas de *alfabetamentos*. Cada criança tem seu próprio tempo e percorre etapas e estágios diferenciados no momento de aprender, por isso assumimos um olhar sempre voltado para esses sujeitos, reconhecendo que “o ponto de partida da aprendizagem é o próprio sujeito” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 32). Desse modo, analisar e identificar os níveis de escrita em que as crianças se encontram possibilitam compreender a pluralidade de saberes e orientar os caminhos a serem trilhados para que todos avancem.

Pensar a escola, nesse sentido, é reconhecer a heterogeneidade e ressignificar o processo de alfabetização, de modo que as estratégias alcancem cada criança, cada especificidade que há na turma. Afinal, os percursos não são iguais: enquanto algumas crianças avançam mais rapidamente, outras caminham de maneira gradual, o que exige do professor um trabalho atento e sensível às singularidades de cada sujeito.

6.3 Sequência didática para *pensar/fazer* o ensino-aprendizagem com os *alfabetamentos*

Ao considerar as crianças, os saberes que constroem a partir da interação com a cultura escrita digital e o diálogo colaborativo que estabelecem ao mobilizarem redes e acessar *sites*, percebemos as potencialidades que o entrelace entre essa cultura e as práticas de alfabetização pode trazer ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Incorporar novos suportes textuais aos que já marcam presença nos cotidianos escolares significa proporcionar que os sujeitos se tornem leitores e escritores, enquanto desenvolvem habilidades para lidar com a cultura digital, ampliando sua compreensão sobre os usos e funções da escrita e das diferentes formas de comunicação da sociedade.

Aliado a isso, a compreensão a partir das análises, da perspectiva de alfabetização da professora, de como embasa sua prática, quais crenças orientam suas ações e que dilemas e anseios emergem de suas experiências em sala de aula nos possibilitou uma profunda reflexão

enquanto pesquisadora e coordenadora pedagógica. Essas percepções nos permitiram “ver de dentro”, não apenas acompanhar o cotidiano de sala de aula através da mediação pedagógica, mas também compartilhar as dores e experimentar as conquistas possíveis em um espaço heterogêneo e rico em múltiplas experiências, concordando com Sampaio (2003), quando reflete que é impossível nos distanciarmos como pesquisadores ao ponto de adotarmos uma postura apenas observadora nas pesquisas com os cotidianos.

A partir dessas reflexões, amparadas nos nossos referenciais, construímos e desenvolvemos, de forma articulada, as aulas da sequência didática, ilustradas pelo infográfico da Figura 20 mobilizando alguns dispositivos pedagógicos na tentativa de potencializar o processo de alfabetização a partir da interação com os textos multimodais em contexto de cibercultura. Essa proposta foi elaborada com base no diagnóstico realizado em fevereiro de 2025 e, ainda, na imersão no cotidiano de sala de aula/escola, considerando os olhares, as vozes dos sujeitos, os dilemas *sentidosvividos* juntos. Assim, ouvir, sentir, ver e fazer junto tornaram-se um processo de auto e heteroformação (Macedo, 2020).

Figura 20 – Infográfico Eixo e Vivências



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com recursos do CANVA (2025).

Pensamos a sequência didática na perspectiva dos *alfaletamentos*, considerando a presença dos recursos multimodais e as diferentes linguagens semióticas, tendo em vista que a

leitura envolve múltiplos modos de significação, não ficando restrita ao texto escrito. “Não lemos apenas textos verbais escritos ou orais, lemos também imagens (estáticas e em movimento), cores, sons e outros elementos” (Schlindwein; Silva, 2016, p. 19). Esses sons, imagens e cores trazem dinâmica e movimento quando articulados aos escritos convencionais, constituindo produções multimodais e ampliando as possibilidades de interpretação do mundo.

Os autores ainda destacam que a multimodalidade, já presente em textos e suportes antigos, não é um fenômeno trazido pela cultura digital, e sim intensificado e potencializado pelo desenvolvimento das tecnologias (Schlindwein; Silva, 2016). Com essa noção ampliada dos textos, ampliamos também nossos olhares para as práticas pedagógicas, repensando estratégias que desenvolvam nas crianças competências de leitura e escrita mais interativas e interpretativas, nas quais os sujeitos sejam não apenas escritores, mas também coautores de sentidos.

Diante dessas compreensões, passamos a refletir sobre as possibilidades de materializar tais percepções no contexto de sala de aula, por meio do desenvolvimento da nossa sequência didática, entendida aqui como momento de ressignificação, como também de experimentação de práticas de alfabetização, um processo vivo de descobertas. A concretização da sequência se deu dentro de um processo extremamente formativo, porém atravessado por dificuldades pessoais e profissionais. Estarmos há tanto tempo afastadas da sala de aula, atuando sobretudo na orientação e mediação, tornou o retorno ao planejamento de rotinas pedagógicas um enorme desafio. Planejar cada aula e escolher os dispositivos a serem mobilizados demandaram não apenas tempo de pesquisa e reflexão, mas também enfrentamento das nossas próprias faltas: a pouca familiaridade com determinadas tecnologias, a insegurança diante de sua utilização e a necessidade constante de testar previamente cada plataforma virtual e aplicativos para nos sentirmos seguras diante dos estudantes e da professora regente.

Esses nossos dilemas suscitaram alguns questionamentos: como compreender a cultura digital enquanto espaço potencializador de aprendizagem, território de práticas sociais que permitem diálogos em múltiplos *espaçostempos*, diante de uma escola e de professores que muitas vezes se encontram deslocados dessa realidade? A esse respeito, Santos (2014) enfatiza que os professores precisam construir conexões em rede que favoreçam a autoria e a colaboração, de forma a fortalecer ainda mais suas práticas docentes para atender a uma geração que aprende de maneira dinâmica e em diferentes espaços.

Nesse movimento de pensar essas novas práticas e o papel do professor mediante essas transformações, elaboramos diversas propostas e esboços de aulas, até chegar à sequência escolhida para ser desenvolvida em sala, um processo que demandou algum tempo, semanas, porém foi extremamente formativo. Passamos a valorizar ainda mais o trabalho do professor que está em sala de aula e que precisa articular planejamento, execução e até improviso, adaptando-se às necessidades de cada aluno, enquanto busca construir diferentes modos de ensinar. Essa experiência explicitou também a necessidade de rompermos com processos escolares hierárquicos e lineares e construirmos nossa própria relação com o planejamento e com os fazeres em sala de aula. Afinal, como orientar e propor mudanças pedagógicas sem vivenciar de perto os desafios, as respostas e os ajustes que acontecem a cada momento no cotidiano de sala?

Se compreendemos a escola como “espaço criativo de representações” (Lapa, 2024, p. 162), não limitado à transmissão de conteúdos e conhecimentos já prontos, é possível refletirmos sobre os desafios que emergem na busca de integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, ao nos colocarmos na condição de aprendizes, reconhecemos que as práticas pedagógicas também se constroem nas incertezas, nos movimentos de experimentação, em que errar, ajustar, refazer fazem parte do processo formativo. Todos esses tensionamentos, antes de serem compreendidos como faltas, foram percebidos como constitutivos do processo da pesquisa-formação, que entende a docência como espaço de ensino e aprendizagem. As dificuldades que enfrentamos evidenciam que o pesquisador não ocupa um lugar de alguém que detém um saber superior, mas de quem se insere nos cotidianos, aprende e constrói saberes na relação com os sujeitos participantes da pesquisa.

Em junho de 2025, entramos em cena para realizar a nossa sequência composta por 6 encontros, envolvendo os eixos: leitura, escrita, produção textual e oralidade, intencionando compreender como a criação de ambiências com os *alfaletramentos* pode contribuir com a alfabetização de crianças do 2º ano de uma escola pública de Angicos/RN. As habilidades priorizadas buscaram desenvolver a compreensão leitora e escritora de textos que integram elementos verbais e não verbais, a interpretação e a reflexão sobre a relação entre a palavra e a imagem, além da leitura de informações em gráficos e da análise do propósito comunicativo de diferentes gêneros.

Para a viabilização da pesquisa, foi necessário recorrermos a nossos próprios dispositivos: notebook, projetor de imagens, caixa de som e até mesmo a nossa conexão de internet móvel, uma vez que a escola não dispunha de equipamentos suficientes em sua

infraestrutura para uso coletivo. Essa realidade, embora comum no contexto escolar, explicita não somente a carência de infraestrutura adequada para integrar, de fato, a cultura digital em sala de aula, mas o quanto ela nos aprisiona a concepções de ensino pautadas na centralidade do professor.

Nóvoa (2022) faz essa reflexão de que a escola apresenta dificuldades em responder às novas demandas dos estudantes desse século. O autor esclarece que a pandemia nos mostrou oportunidades de aprendizagem em novos espaços, assim como a necessidade de mudar o formato que temos hoje na escola. Nesse sentido, a carência de infraestrutura tecnológica que vivenciamos no contexto educacional não pode ser compreendida como um detalhe, posto que ela faz parte de um desafio maior, o de reconfigurar a escola nos novos tempos e espaços, de modo que seja capaz de integrar a cultura digital sem perder de vista sua dimensão educativa.

O que apresentamos a seguir são reflexões a partir de nossas aulas e das anotações em nosso diário de pesquisa, compreendidas como parte do percurso formativo vivido junto às crianças e à professora regente. Trata-se de um conjunto de experiências planejadas e vivenciadas coletivamente, que nos permitiu observar, analisar e refletir sobre como os *alfaletramentos* se configuram no contexto da prática pedagógica.

6.3.1 Saberes das crianças: modos de ver, sentir e interagir na cultura digital

Partimos da compreensão de que as crianças estão imersas em um contexto comunicativo marcado pela presença constante de uma diversidade de dispositivos e redes. Elas acessam, assistem a vídeos, jogam, interagem em espaços e tempos diferentes nos quais o aprender e o brincar se entrelaçam em experiências multimodais. Essas interações que estabelecem nos ambientes virtuais revelam formas legítimas de produção de sentidos e de participação cultural, nas quais se apropriam de diferentes linguagens para se expressar e se comunicar com o mundo. Assim, pensar a alfabetização requer aproximar da escola as referências culturais e as linguagens já conhecidas pelos estudantes. Dias *et al.* (2012, p. 83) fazem essa reflexão quando ressaltam que “o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infinita de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar”.

Nesse contexto, evidenciam-se práticas de comunicação e interação que extrapolam o texto escrito e se constituem através dos gestos, das imagens, dos vídeos e das vozes que integram o cotidiano social e familiar das crianças. Reconhecer esses novos modos de ser e de

se comunicar é também reconhecer os *alfaletramentos* como prática viva que atravessa as formas de aprender e ensinar no contexto da cibercultura.

Entre a curiosidade, os repertórios e as experiências trazidas do seu dia a dia, as crianças revelam saberes que nos mostram como as tecnologias atravessam suas infâncias. Em sala de aula, o simples ato de projetar um livro em PDF no quadro branco tornou-se um acontecimento. A mobilização de um projetor portátil – levado por nós para a realização da sequência didática – despertou grande curiosidade nas crianças, já que algumas nunca haviam visto um equipamento tão pequeno e acompanharam atentamente seu funcionamento: olhos atentos, alguns questionamentos, tentativas de compreender de onde sai a imagem, como ela se forma, se o pequeno aparelho seria mesmo capaz de projetar. O encantamento diante do dispositivo mostra que a tecnologia, quando usada como suporte pedagógico, pode se transformar em uma experiência de descoberta, um outro modo de ver e compreender o mundo.

As histórias, em formato digital, que lemos nos momentos da leitura deleite despertaram narrativas, risadas e inquietações. Quando apresentamos o livro *Cyber Safe – dicas de uma cachorrinha para segurança na internet*, uma das crianças comentou: “*na internet as pessoas dão golpe*”, uma fala que emerge das tramas do cotidiano digital e demonstra familiaridade com os potenciais riscos desse ambiente. Essa narrativa revela ainda o quanto as crianças já se movimentam com naturalidade entre dispositivos e plataformas, interpretando ao seu modo esse mundo da conexão.

São saberes que se tecem fora do ambiente de sala de aula e que convidam a escola a se reinventar como espaço de ensino e aprendizagem, acolhendo-os e problematizando-os. Vivemos hoje em uma cultura na qual a inserção em diversos ambientes virtuais torna-se cada dia mais frequente, ampliando as possibilidades de comunicação, informação e interação social. Entretanto, esse mesmo contexto expõe crianças, jovens e adultos a situações de vulnerabilidade: da manipulação de informações ao *cyberbullying*, da criação de identidades fictícias aos processos de dependência emocional e tecnológica, o que reforça a urgência de uma educação para o uso das tecnologias.

Nesse cenário, o guia “Conscientização para uso de celulares na escola” aponta que os estudantes precisam ser constantemente estimulados a refletir sobre as tecnologias e as informações que circulam no ambiente digital, compreendendo de que forma elas influenciam suas relações, comportamentos e percepções de mundo (MEC, 2025). O documento enfatiza que as tecnologias, quando inseridas de forma intencional e pedagógica, podem atuar como catalisadores de aprendizagens críticas e reflexivas, favorecendo o desenvolvimento de

competências para que os estudantes naveguem com discernimento, responsabilidade e ética no ciberespaço. A integração da cultura digital, além de criar pontes entre ambientes diferentes de aprendizagem, favorece o desenvolvimento de competências mais críticas.

Compreender a cultura digital em sala de aula não se limita aos usos instrumentais de dispositivos tecnológicos, mas os reconhece como um campo de produção de sentidos, no qual os textos se ampliam e a multimodalidade se torna importante na formação dos novos sujeitos. Precisamos compreender que esses suportes variados são elementos importantes para as práticas pedagógicas, uma vez que possibilitam tanto a mediação da aprendizagem quanto a discussão de temas relevantes para a promoção da cidadania. Integrar essa cultura ao cotidiano escolar é também promover práticas nas quais as crianças possam se comunicar e interagir de maneira segura nos ambientes virtuais.

As imagens hoje circulam nas redes, nos aplicativos e são carregadas de sentidos e intenções, entre elas algumas com riscos em potencial. Em nossa pesquisa, as tomamos como ponto de partida para iniciar um diálogo sobre o uso das tecnologias e os cuidados que devemos ter nesse ambiente, compreendendo-as não apenas como ilustrações, mas como textos que comunicam algo, ensinam e também podem trazer informações perigosas.

Ao trazê-las para o espaço de sala de aula, buscamos promover uma leitura imagética da rotina que atravessa o cotidiano das crianças, ampliando o campo da aprendizagem da escrita para as múltiplas linguagens que compõem a cultura digital. Diante das cenas apresentadas, como mostra a Figura 21, as crianças observaram, interpretaram e as relacionaram com as suas vivências. Ao colocar as imagens no centro da reflexão, a atividade deslocou o olhar da escrita convencional para outras formas de leitura, reconhecendo que o texto “pode ser tanto uma produção impressa quanto oral” (Schlindwein; Silva, 2016, p. 19), e ainda construído a partir da leitura e significação de imagens.

Figura 21 – Roda de conversa



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Ao apresentarmos as cenas, o envolvimento das crianças foi visível. Olhares atentos, gestos, comentários e associações emergiram. Elas descreviam o que viam, mas, sobretudo, conectavam às vivências e às experiências tecidas em seus cotidianos sociais. Em meio às falas, surgiram narrativas sobre comportamentos de risco, exposição a conteúdos *online* e interação com desconhecidos em aplicativos e redes sociais. Uma das crianças, com tom de alerta, afirmou: *“sabia que a internet pode ser muito perigosa? Porque às vezes a gente tá assistindo, às vezes a gente pode... um desconhecido pode acessar nosso celular, nossa conta”*.

Essa fala, como tantas outras, revela o grau de familiaridade que as crianças já possuem com os ambientes virtuais e, ao mesmo tempo, evidencia como essas experiências se transformam em narrativas potentes ao serem compartilhadas no espaço escolar. Contudo, entendemos que, mesmo ao compartilharem ideias sobre a temática em discussão, falta maturidade para compreender plenamente os riscos. Seus saberes, advindos das interações cotidianas com as tecnologias, lhes permitem construir certos sentidos sobre o funcionamento do mundo digital, porém ainda de maneira fragmentada, o que se afirma importante para que aconteça a mediação docente, visto que somente ela será capaz de transformar essas experiências em aprendizagens. É nesse entrelaçamento de experiências e descobertas que se fazem visíveis os *alfaletamentos*. São diferentes modos de ler, narrar e significar a leitura e a escrita mediados pelas interações reais que compõem os cotidianos das crianças.

Durante o jogo “*Comportamento seguro na internet*”, as experiências das crianças com os símbolos **curtir** e **não curtir** nos mostraram o quanto a cultura digital já constitui parte significativa de seus repertórios linguísticos e comunicacionais. Os termos *like* e *dislike* foram empregados por elas para representar os símbolos, o que nos revelou como essa geração, de forma natural, se apropria de expressões características dos ambientes virtuais e consegue transitar entre as diferentes linguagens. A Figura 22 apresenta um dos momentos dessa interação.

Figura 22 – Jogo “Comportamento seguro na internet”



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Algumas expressões próprias da cultura digital tornaram-se parte do vocabulário das infâncias e, nesse contexto, o professor alfabetizador assume o papel de mediador cultural, acolhendo e fazendo uso desses novos repertórios já no processo de alfabetização, transformando-os em estratégias pedagógicas poderosas.

Em todas as nossas aulas, utilizamos livros em PDF, nos momentos de leituras deleite, projetando-os no quadro da sala. Ao final da sequência, questionamos as crianças sobre suas preferências quanto a esses usos, e as respostas, quase que unânimes, apontaram para o desejo de manusear o livro físico, observar as imagens de perto, sentir sua presença concreta durante a roda de leitura. Esse retorno desafia compreensões simplificadas que colocam o digital e o impresso como experiências tão distantes que não podem ser entrelaçadas. Deixamos claro que não compreendemos o digital como uma alteração nos suportes, mas como dispositivo de diálogo que amplia as possibilidades de ler e de escrever na escola.

Ao integrar as linguagens digitais às práticas de alfabetização, nossa pesquisa não deixa de olhar para outras dimensões de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, reafirmamos a relevância da materialidade do livro e das experiências sensíveis que ele provoca, não se tratando aqui de substituição de práticas. Dessa forma, a proposição de construção de um *Painel multimodal* funcionou como uma estratégia de experimentação em que a turma pôde transpor para o papel a diversidade da linguagem, traduzindo em diferentes elementos aquilo que já faz sentido em suas brincadeiras.

A proposta foi desenhar a brincadeira favorita, escrever seu nome e registrar um som que a representasse. Ao reunir em uma mesma atividade múltiplas formas de representação, a produção valorizou o entrelaçamento entre diferentes modos de expressão: o desenho tornou visível a dimensão imagética da experiência; a palavra escrita permitiu nomear e o som registrado aproximou a produção das experiências sensoriais da própria brincadeira. Apresentamos duas dessas produções nas Figuras 23 e 24.

Figura 23 – Brincadeira soltar pipa



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Figura 24 – Brincadeira trenzinho



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

O painel multimodal não foi apenas um produto final, mas um espaço de circulação de sentidos, no qual as crianças puderam ver suas brincadeiras registradas em forma de textos, compreendendo que linguagem é tudo aquilo que expressa, comunica e produz significado.

A cultura digital convoca a escola a ampliar seus modos de ler e escrever, permitindo que diferentes suportes convivam e se potencializem mutuamente no contexto escolar. Diante das múltiplas conexões possibilitadas por essa cultura, somos provocados a repensar o que entendemos por linguagem e como ela avança e pode ser mais bem significada nos espaços escolares. Nessa direção, Santaella (2021, p. 1) nos convoca a romper com algumas noções restritas de linguagem, ao afirmar:

Computador é uma tecnologia inteligente e inteligência é linguagem. Se ficarmos presos à noção de que linguagem é apenas linguagem verbal, a gente não vai muito longe. Principalmente porque estamos vivendo uma contemporaneidade de hibridização total das linguagens. Então, linguagem é aquilo que nos faz pensar. Sem ela não há pensamento, não há comunicação.

Partir dessa perspectiva é reconhecer que a linguagem não se esgota no texto escrito, mas se desdobra em múltiplas formas de expressão que constroem pensamento, relação e aprendizagem. Integrar dispositivos e textos multimodais à alfabetização não significa desconsiderar o livro ou a escrita convencional, mas ampliar o repertório de experiências possíveis, acolhendo as linguagens que já constituem o cotidiano das crianças.

Ao trazermos essa compreensão ampliada de linguagem para o processo de ensino-aprendizagem, entendemos que práticas como o jogo *Letrinhas* não se configuram apenas como atividades lúdicas ou tecnológicas, mas como experiências que mobilizam múltiplos modos de significação. A incorporação do jogo às atividades em sala, como apresentado na Figura 25, abriu novas possibilidades de interação com a escrita, de modo que a tela do computador tornou-se um espaço de construção coletiva, em que cada tentativa de registro escrito era acompanhada com entusiasmo pela turma, que comemorava acertos, discutia sobre as escolhas, e os “erros” quase não passavam despercebidos, tornando-se oportunidades de aprendizagem em grupo.

Figura 25 – Jogo *Letrinhas*

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Esse momento teve como um dos objetivos favorecer a transição do texto visual para o registro escrito, ampliando a compreensão de que a linguagem se manifesta em múltiplas formas: sonora, imagética e gráfica. O jogo, ao apresentar o alfabeto como base da interação, convida o jogador a selecionar as letras para construir sílabas, palavras ou frases em um ambiente digital que mobiliza simultaneamente a visão, a escuta e o registro escrito.

O registro das palavras no computador, mediado pela turma e por nós, assumiu um caráter formativo potente. As crianças refletiam oralmente os sons de cada palavra, confrontando suas ideias com as dos colegas. Nesse movimento, a escrita emergiu como resultado de um trabalho conjunto no qual pensar e registrar não eram ações isoladas, mas um exercício compartilhado de construção de sentido. A mediação, portanto, operava não apenas pela intervenção direta do adulto, mas também pelas interações entre pares, que, ao se ouvirem e se acolherem, expandiam seus repertórios e possibilidades de escrita.

A escrita de palavras no computador cria uma ponte simbólica entre o ver, o ouvir e o escrever, ampliando o significado da aprendizagem e expressando a dimensão multimodal da linguagem. O uso do notebook nessa atividade, longe de ser apenas um suporte tecnológico, possibilitou a experimentação de uma escrita em diálogo com os campos visuais e sonoros, produzindo novas formas de ler, escrever e interagir com a língua. Essa articulação mostra o potencial da cultura digital como aliada no processo de alfabetização, uma vez que a multiplicidade de estratégias disponíveis nesses espaços “alimentam muitas conversas, costurando redes, memorando vivências e tecendo diferentes ‘*conhecimentossignificações*’” (Rodrigues; Alves; Toja, 2025, p. 215). Nesse sentido, as tecnologias não substituem práticas já consolidadas e necessárias, mas as ressignificam.

Durante o início do jogo, um fato chamou a nossa atenção, uma criança perguntou: *cadê o mouse, tia?* Nesse momento, rapidamente vários estudantes se aproximaram da nossa mesa para verificar a ausência do dispositivo e, dadas as explicações sobre o notebook, ouvimos: *é dentro mesmo do notebook*. Nessa cena, percebemos que o convívio com o digital não pode ser entendido de maneira homogênea. As experiências das crianças na cultura digital são plurais e desiguais, marcadas por diferentes acessos, formas de uso, mediações familiares e sentidos atribuídos às tecnologias. Se, por um lado, elas dominam vocabulários como *like*, *dislike*, *emojis*, por outro lado, descobrem que o *mouse* pode estar “dentro” do notebook. Embora convivam com a tecnologia em seus cotidianos, isso nem sempre se traduz em acesso direto a dispositivos variados.

A esse respeito, Buzato (2006) nos convoca a reconhecer que os letramentos não são absolutos e homogêneos, mas múltiplos letramentos que se constituem de maneiras e graus diferentes. Essa compreensão é fundamental tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a nossa formação docente. Assumir essa perspectiva na alfabetização implica reconhecer que as crianças já participam de universos variados, nos quais práticas letradas se entrelaçam. Desse modo, promover experiências de *alfaletramentos* na escola é, portanto, uma forma de reduzir desigualdades historicamente produzidas, ampliando o acesso e o repertório das crianças e ainda oferecendo oportunidades formativas às múltiplas formas de participação social.

A realização do jogo *Letrinhas* configurou-se como um desses momentos nos quais as práticas de *alfaletramentos* se materializam, posto que o entusiasmo atestou o quanto incorporar em sala dispositivos outros torna potente e formativo o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as condições estruturais – contando apenas com o nosso notebook pessoal para toda a turma – fizeram emergir dilemas e tensões. A necessidade de revezamento

e a projeção coletiva do jogo revelaram que o desejo de participação ultrapassava as possibilidades planejadas. Esse momento se constituiu extremamente formativo, porém expôs mais uma vez a fragilidade estrutural, demonstrando que a promoção de práticas diversificadas, incluindo os suportes presentes na cultura digital, somente é possível com condições materiais e pedagógicas adequadas.

O desejo coletivo de participar da brincadeira se traduziu em euforia, impaciência e movimentação constante pela sala, com muitas vozes se cruzando e expressando o sentimento de “*quero jogar também*”, “*quero jogar logo*”, “*agora eu, tia*”. A aproximação insistente das crianças ao notebook, os pedidos de repetição das jogadas, as tentativas de tocar a tela revelaram uma vontade de agir/jogar, de apreendê-lo não apenas a distância, mas através da experiência direta. Entre o encantamento com tamanha empolgação e o cansaço diante de sua intensidade, emergiu a breve possibilidade de interromper a atividade. Era o planejado sendo tensionado pelo vivido, expressando desafios próprios da docência e das pesquisas nos cotidianos. Nesse contexto, a mediação constituiu-se tarefa delicada, exigindo negociações contínuas entre o desejo das crianças e os limites impostos pelas condições materiais.

A preocupação da professora regente com o barulho e com o circular das crianças ficou evidente, demonstrando receio sobre de que forma isso seria interpretado externamente. Essa inquietação expõe dilemas recorrentes no contexto escolar: de um lado, o desejo de promover experiências significativas, criativas e conectadas ao tempo presente; de outro, regulações escolares que ainda operam por lógicas disciplinares que associam a aprendizagem ao silêncio.

Ao vivenciar essa experiência em sala de aula, deslocando-nos do lugar de coordenadora pedagógica para assumir a docência, foi possível sentir na pele os dilemas que tantas vezes apenas observávamos de fora. Se, no planejamento, a defesa por práticas inovadoras parecia evidente, na materialidade do cotidiano ela se confronta com desafios reais: os recursos que faltam, o tempo que extrapola o planejado e ainda a dinâmica intensa da turma. Esse atravessamento permite compreender porque muitas vezes os professores recorrem às estratégias já consolidadas, não por resistência à mudança, mas porque alterar o modo de fazer implica esforço, risco e enfrentamento do imprevisível.

A experiência, mesmo que atravessada por tensões e inquietações, nos mostra a potência do dispositivo digital, aqui compreendido como artefato curricular (Rodrigues; Alves; Toja, 2025) e mobilizado na sequência didática na tentativa de estimular conversas, trocas de saberes e reflexões. Os dispositivos escolhidos para os encontros com a turma foram de cartazes informativos a mídias digitais, porém todos com o mesmo objetivo de *pensar/fazer*

a alfabetização, construir sentidos na relação que emerge entre a experiência da leitura e da escrita através de diferentes suportes textuais.

Dentro dessas percepções, a introdução, em sala de aula, de um vídeo que retrata a rotina de uma criança da zona rural mobilizou aproximações e distanciamentos, ampliando o olhar para as realidades plurais vivenciadas pelas crianças. O fato de a protagonista ser uma menina com TEA não apenas potencializou identificações com colegas da própria turma de 2º ano como reafirmou que as infâncias são múltiplas em seus modos de expressar, habitar espaços e produzir sentidos. Aqui, a cultura digital atua para visibilizar presenças frequentemente silenciadas, contribuindo para a desconstrução de padrões normativos que insistem em regular comportamentos e relações. Todas as infâncias têm histórias e modos singulares de experienciar o mundo.

Quando tomamos o vídeo como ponto de partida de nossa aula, compreendemos que o mais importante não era a mobilização em si do dispositivo, mas os usos que fazemos dele e como estabelecemos relações com os contextos vivenciados pelas crianças. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas mediadas pela cultura digital ressignificam a forma que usamos os dispositivos tecnológicos, transformando-os em artefatos curriculares, ou seja, elementos que produzem sentidos e significações no cotidiano das escolas (Rodrigues; Alves; Toja, 2025). A produção apresentada à turma tornou-se um elo para estabelecer relações entre o vivido pela protagonista do vídeo e as experiências pessoais das crianças, recorrendo a memórias, emoções e produzindo maneiras diferentes de olhar para si e para o outro. Houve identificação imediata de alguns estudantes com a personagem e seu relato, trazendo à memória experiências parecidas vivenciadas por eles junto às suas famílias:

“Minha mãe ficou internada em Mossoró”

“Uma vez eu fui pro médico em Assu”

“Eu gosto quando eu vou no sítio, eu brinco lá”

(narrativas das crianças, junho de 2025).

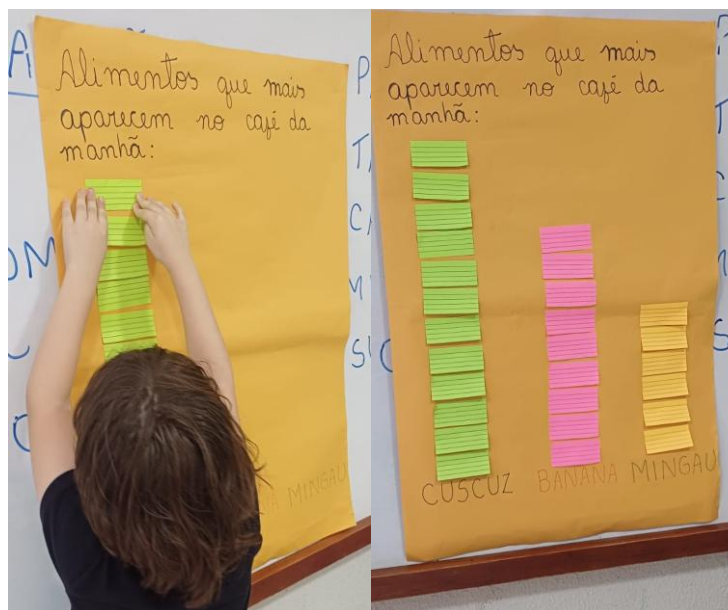
As narrativas e as memórias convocadas relacionaram o conteúdo apresentado às vivências das crianças, possibilitando um momento de partilha em que os modos de vida ora se aproximavam, ora se distanciavam, revelando a riqueza das experiências que podem se fazer presentes em um grupo. Ao observarem a rotina de Sophia, marcada por deslocamentos no contexto rural, as crianças compararam espontaneamente sua própria realidade urbana: paisagens, animais e possibilidades de brincadeiras ao ar livre.

Sob essa perspectiva, práticas mediadas pela cultura digital contribuem para o reconhecimento e a valorização das múltiplas infâncias que se constroem em interação com diferentes mundos, linguagens e experiências. Essas trocas favorecem a construção de aprendizagens que extrapolam o campo da linguagem escrita, dialogando com saberes de outras áreas e da vida cotidiana, e que podem ser mais bem explorados em aula de aula. Nessa dinâmica, os dispositivos digitais e os textos multimodais operam como mediadores, desafiando professores e estudantes a produzirem sentidos na relação entre imagem, palavra, som e também dados, o que significa compreender que os textos não se materializam apenas em registros escritos, mas também em formas visuais que organizam e comunicam informações.

Dentro dessa compreensão ampliada de linguagens e textos, a construção coletiva de um *Gráfico de barras* surge para nós como um recurso pedagógico bastante significativo, pois desloca a escrita para uma dimensão em que cores, proporções e quantidades também comunicam. Ao transformarem os registros do *Diário de rotina* em uma representação visual quantitativa, as crianças passam a lidar com uma forma de linguagem, ampliando o repertório de textos que circulam no contexto escolar. O gráfico constitui-se, assim, um texto multimodal por excelência, um artefato de leitura e escrita que convida à interpretação, ao questionamento e à produção de sentidos sobre os dados apresentados.

A produção partiu da contagem dos alimentos mais frequentes no café da manhã das crianças, aproximando a linguagem dos cotidianos experienciados, já que os dados analisados diziam respeito diretamente às práticas alimentares da própria turma. Ao verem os alimentos transformados em informação visual, como mostra a Figura 26, as crianças puderam perceber como suas escolhas individuais se aproximam das escolhas dos colegas, acionando processos interpretativos que ultrapassam a simples leitura ou contagem numérica.

Figura 26 – Gráfico de barras



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A construção do gráfico se configura não apenas como atividade de organização de dados, mas também como prática de letramento matemático que possibilita maneiras outras de ler e interpretar. Ao ler e produzir um texto multimodal, os estudantes exercitam habilidades que dialogam com experiências culturais amplas, o que possibilita uma compreensão maior, tendo em vista que é preciso considerar, ao mesmo tempo, palavras, imagens (Schlindwein; Silva, 2016), todos os elementos que o compõem.

A experiência com esse suporte abriu espaço para avançarmos nas discussões sobre outras formas de organizar visualmente informações. Convidamos as crianças a conhecerem diferentes modelos de gráficos em uma página virtual; se antes o foco estava na materialidade construída por elas em sala de aula, nesse momento a atenção se deslocava para diversos aspectos desse suporte, ampliando a compreensão de que os gráficos circulam como textos públicos que comunicam, orientam e trazem informações.

As narrativas que emergiram durante a atividade demonstraram uma familiaridade prévia com esse gênero, como sinalizou uma criança diante do gráfico de setores: “*eu já vi um desse, foi no livro da escola*”, indicando que esse tipo de texto já circula em suas experiências escolares. A mobilização do ambiente virtual possibilitou trazer as memórias dos saberes já experienciados na escola e ampliar os olhares sobre o material estudado, compreendendo que os textos estão presentes tanto nas práticas sociais de leitura e escrita quanto nas múltiplas linguagens que atravessam a vida cotidiana, sejam impressas, sejam digitais, sejam híbridas.

A incorporação de dispositivos e redes possibilita uma aprendizagem que extrapola as paredes da sala de aula, eliminando barreiras físicas e ressignificando o que entendemos por ensino e aprendizagem. A leitura em uma página virtual exercita o que Santaella (2022) compreende como leitura ubíqua, uma vez que o leitor precisa acionar diferentes conexões enquanto se desloca em um ambiente rico em informações e acessível em qualquer lugar que estejamos. Essa dimensão nova do aprender amplia o campo de possibilidades ainda na alfabetização, uma vez que explora o trabalho com múltiplos suportes para potencializar a compreensão dos objetos de conhecimento e aproximar a escola das práticas reais de circulação de textos no mundo.

Nossas reflexões sobre *alfabetamentos* reconhecem que a alfabetização se constrói em diálogo com a diversidade de linguagens que circulam socialmente, sejam elas visuais, sonoras, corporais ou digitais, e que as crianças, enquanto sujeitos ciberculturais, aprendem acionando repertórios que não se limitam ao texto no papel. No entanto, essa aproximação refletida por nós durante toda a pesquisa também nos levou a alguns desencontros. Embora tivéssemos planejado uma sequência didática mais ampla, incorporando uma visita a um *Museu virtual* e a construção de um *Livro digital no Story Jumper*, tais etapas não puderam ser realizadas com as crianças. Entre o tempo pensado e o tempo real que se desenrolou em sala de aula, abriu-se uma lacuna significativa, reveladora das tensões que atravessam o cotidiano escolar. A expectativa de avançar para experiências mais imersivas e multissemióticas esbarrou na concretude do tempo pedagógico, frequentemente marcado por imprevistos.

O tempo cronológico, idealizado linearmente, depara-se com o tempo das crianças, um tempo atravessado por curiosidades, ritmos, diferentes necessidades que emergem durante a realização de cada atividade, um tempo que não é marcado pela lógica do relógio. Por outro lado, temos o nosso “distanciamento” da docência, a dificuldade em pensar e prever a partir do lugar da coordenação, a complexidade que o cotidiano da sala de aula impõe. Esse distanciamento da sala de aula nos faz, muitas vezes, projetar uma estratégia “ideal”, um modelo de ensino-aprendizagem “ideal”, no qual as etapas sejam contínuas e progressivas, uma correspondência que não encontra narrativa dentro das práticas reais da escola.

Macedo (2016, p. 41) reflete a esse respeito quando explicita que “o campo de pesquisa é uma fonte fulcral de negatricidades”. Para ele, o campo produz potenciais traições ao confrontar o que planejamos com o possível de ser concretizado, permitindo que o pesquisador se abra ao inesperado e construa novos modos de olhar a pesquisa, os sujeitos e a si próprio.

A pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2014) acolhe esses acontecimentos, se deixa afetar, compreendendo que os cotidianos escolares estão e que os saberes se tecem nas relações entre o instituído e o vivido. Nesse entrelace, fomos desafiadas a reconhecer que a alfabetização, sobretudo quando articulada aos *alfaletramentos*, pode fugir das expectativas esperadas, não obedecendo ao tempo cronológico previsto nos planejamentos e programas. Ela emerge no encontro com as crianças, nas experiências cotidianas, nos deslocamentos entre o que foi idealizado e o vivido, revelando a complexidade que é ensinar e aprender.

6.3.2 A escrita como travessia: sentidos que emergem da reflexão e da mediação

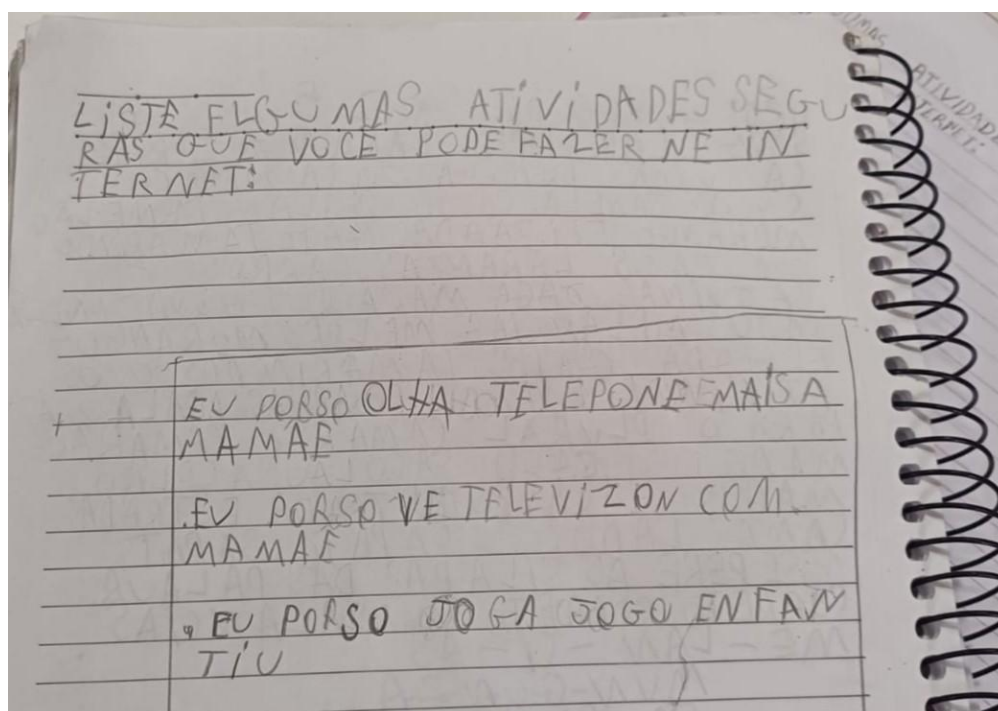
Na aprendizagem da escrita, os caminhos vivenciados pelas crianças não são lineares ou cumulativos. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram em suas pesquisas que aprender a escrever não passa pela aquisição isolada de signos alfabéticos, mas envolve a construção progressiva de um sistema de representação. A criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita, testa regularidades, confronta suas suposições, observa, reflete e avança. Trata-se de um percurso marcado por idas e vindas, tentativas, negações e descobertas, uma travessia em que cada registro revela o pensamento em ação.

As autoras refletem sobre o quão importante é compreendermos que o sujeito que se aproxima da escrita não parte do “zero”, pois ele já possui saberes sobre ela, mesmo que não sistematizados, visto que a linguagem faz parte do seu contexto social e cultural muito antes do seu ingresso formal na escola. Nesse sentido, entendemos como Freire (1982, p. 5) que “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”. As experiências das crianças no mundo as possibilitam compreender a importância da linguagem nos processos comunicativos e, na cultura digital, outras habilidades são desenvolvidas, como: produção de áudios por meio de mensagens no WhatsApp, produção de vídeos com a confluência de imagem e narrativa oral e, ainda, a habilidade do toque nas telas, refinando a motricidade na interação com os dispositivos.

A nossa inserção em sala de aula nos permitiu problematizar esses saberes na tentativa de imprimir diferentes modos de ensinar e aprender na alfabetização. Partindo dessas perspectivas, buscamos criar situações didáticas que favorecessem aprendizagens significativas e contextualizadas aos usos culturais da linguagem, reconhecendo que a alfabetização não se faz distante do vivido, mas nas relações que as crianças estabelecem com os textos, as tecnologias e o mundo ao seu redor.

Ao propormos às crianças a elaboração de uma ***Lista de atividades seguras*** que podem ser realizadas na internet, foi possível observar as estratégias utilizadas por elas, como refletem a significação da escrita enquanto prática comunicacional. O entusiasmo que emergiu naquele momento evidenciou que o ato de escrever não é para as crianças apenas resposta a uma atividade escolar, mas um momento de concretizar as suas ideias, narrativas. A constante interação durante a atividade, as conversas cruzadas, as reflexões compartilhadas, bem como o forte desejo de apresentar o que produziam, revelaram a natureza coletiva do ensino-aprendizagem, que se fortalece ainda mais nas relações com os colegas. A Figura 27 apresenta uma das escritas produzidas pelo grupo, ilustrando como os estudantes mobilizaram conhecimentos na situação proposta.

Figura 27 – Lista de atividades seguras na internet



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A produção das listas tornou visíveis diferenças nos modos de aprender: algumas crianças acionaram estratégias mais consolidadas de escrita alfabética, como apresentado na Figura 27; outras, ainda construindo hipóteses, recorreram ao apoio da professora e da pesquisadora, e algumas observaram o que os colegas faziam para se apoiar. Essa diversidade de modos de produzir confirma a não linearidade do processo de alfabetização, no qual percursos diferentes, avanços, reflexões e incertezas caminham lado a lado.

Trata-se de um movimento heurístico, em que o pensamento infantil vai deixando marcas, rastros, pois as crianças pensam para escolher cada letra a ser registrada, testam hipóteses, buscam compreender como se escreve cada som. Nesse processo, surgem diferentes modos de pensar e agir diante do desafio proposto, revelando como mobilizam saberes, hipóteses e experiências para construir sua escrita.

Dentro desse contexto, quando nos aproximamos de um dos estudantes observando que ele ainda não havia iniciado o seu registro, recebemos como justificativa: “*eu só fiz isso porque eu só sei isso*”, referindo-se à frase transcrita do Quadro 10:

Quadro 10 – Registro 1 do diário de pesquisa

Pesquisadora: Oi! Posso ver o que você está escrevendo?

Criança: Eu só fiz isso porque eu só sei isso – ele se referia à frase que foi escrita no quadro para direcionar a atividade “*liste algumas atividades seguras que você pode fazer na internet*”

Pesquisadora: Vamos escrever juntos? Lembre das imagens que eu mostrei e me diga algo que nós podemos fazer na internet e que seja seguro.

Criança: Pode brincar no celular.

Pesquisadora: Então vamos escrever a frase “brincar no celular”. Como que escreve BRINCAR. A palavra BRINCAR começa com que letra? (a criança não responde) BRINCAR começa com a mesma letra da palavra BOLA. (mais uma vez sem resposta). Vamos fazer assim, vamos escrever BRIN, primeiro. Como a gente escreve BRIN?

Criança: É um I?

Pesquisadora: Qual o som que você ouve quando eu digo BRIN?

Criança: É um I. Eu coloco?

Pesquisadora: Escreva. (a criança registra a letra I) Agora que parte falta escrever? (ele silencia) Nós estamos escrevendo a palavra BRINCAR, você escreveu BRIN, agora o que falta escrever?

Criança: CAR

Pesquisadora: Vamos escrever então, CAR.

Criança: É um A?

Pesquisadora: Escreva CAR.

(A criança registra a letra “A” e com novos estímulos prossegue na tentativa de completar a escrita)

Pesquisadora: Agora vamos escrever NO CELULAR. Vamos escrever NO, NO.

A criança escreve apenas a letra “O” e, em seguida, sendo mediada, as letras “E”, “U”, “A” para representar a palavra celular.

Pesquisadora: Você poderia ler pra mim essa frase que você escreveu?

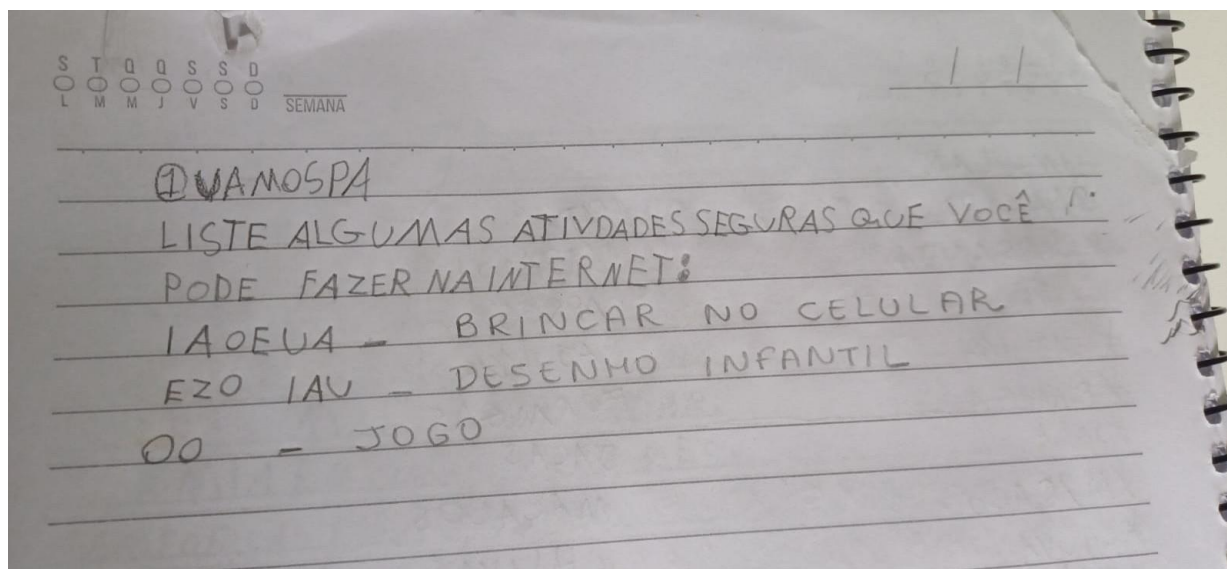
Criança: Eu não sei ler.

O movimento de mediação continuou e a dinâmica da escrita se repetiu em outras duas frases produzidas pela criança, que, com o nosso apoio, procurava atribuir valor sonoro às letras, revelando esforços de aproximação entre a oralidade e a escrita.

Fonte: Diário da Pesquisa (2025).

Na mediação, buscamos apoiar a emergência de suas hipóteses, convidando a criança a refletir sobre a sonoridade das palavras, apoiando-a na segmentação oral e na tentativa de seleção de letras que representavam os sons de cada sílaba. Sua escrita passou a se aproximar do registro fonético, com ela elegendo sempre uma única letra para representar cada sílaba (“I” para *BRIN*), (“A” para *CAR* e “O” para *NO*). A recorrência predominante às vogais é um indício de que já se apoia na sonoridade da fala, uma característica apontada por Soares (2023b, p. 100), ao indicar que “as crianças, quando começam a compreender a fonetização da escrita, representam preferencialmente as sílabas pelas vogais, porque são as letras cujo som se destaca, e seu nome muitas vezes corresponde ao fonema que representam”. A Figura 28 ilustra essa produção.

Figura 28 – Registro de escrita silábica



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Essa opção revela ainda uma compreensão característica da hipótese silábica com valor sonoro, descrita por Ferreiro e Teberosky (1999), havendo evidência de que a criança já estabelece uma relação entre a escrita e a pauta sonora da fala, ainda que essa correspondência não seja convencional. Esse movimento mostra uma compreensão de que a escrita é um sistema de representação da linguagem e que serve para comunicar significados, o que indica uma construção conceitual coerente com o que as autoras descrevem como a formação das hipóteses infantis, nas quais é estabelecida correspondência entre fala e escrita, mesmo sem o domínio pleno das relações grafemas e fonemas.

Ao afirmar durante nosso diálogo “*eu não sei ler*”, a criança demonstrou não perceber ainda a relação estreita que existe entre a leitura e a escrita. Essa postura reforça a dicotomia presente no ensino-aprendizagem ao imprimir a ideia de certo ou errado, e não de processo. Ao escrever a seu modo, a criança já lia à sua maneira: escutando os sons, organizando as hipóteses, experimentando relações sons e letras. Mesmo sem reconhecer plenamente aquilo que havia produzido, seu registro foi resultado de um esforço autoral, evidenciando que no processo de alfabetização o avanço não se mede apenas pelo que se já domina, mas também pelos esforços cognitivos. Nessa perspectiva, Hoffmann (2004) reforça a importância em oportunizar aos alunos muitos momentos para expressarem suas ideias.

Algumas reflexões emergem desse momento de acompanhamento, entendido como um momento de escuta, análise e mediação. Será que sem mediação a criança permaneceria silenciada em sua dúvida? Não por falta de interesse, mas porque, nessa fase da

aprendizagem, a reflexão não emerge espontaneamente, precisando ser instigada. A intervenção, nesse caso, não é transposição das etapas de aprendizagem, mas um convite à autoria, à reflexão.

Nessa perspectiva, a docência é pensada para além da transmissão de conteúdos, assumindo diferentes dimensões ao longo dos tempos. À medida que as concepções de ensino-aprendizagem se ampliam, o professor assume o papel de mediador de experiências, articulador de saberes, especialmente diante do contexto de alta inserção das crianças em ambientes digitais. Quando pensamos nos *alfaletramentos*, esse papel se atualiza e se torna ainda mais desafiador, uma vez que mediar significa integrar repertórios culturais, trazer as narrativas das crianças para o espaço escolar, legitimar suas formas de dizer e compreender o mundo. O professor alfabetizador, assim, trabalha tecendo redes de linguagens, transitando entre o convencional e o novo, entre a escrita no papel e suas representações multimodais, entre as práticas escolares e as vivências digitais. A ação docente é atravessada por múltiplos modos de significação, exigindo sempre reinvenção. Como afirma D'ávila (2005, p. 236), trata-se de “um trabalho de delicada tradução”, uma tradução entre o mundo experienciado pelas crianças e os saberes sistematizados no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a mediação não se reduz ao direcionamento de uma tarefa, mas ela se configura como um exercício de acolhimento, de escuta, de reconhecimento do saber do outro, de partilha e coautoria, no qual “o professor é um mediador entre as ideias dos educandos e os objetos de conhecimento” (D'ávila, 2005, p. 236). No entanto, esse processo interventivo – embora indispensável – constitui-se como uma das dimensões mais complexas da docência na alfabetização. Em uma turma com 22 estudantes, a dinâmica é viva, imprevisível e marcada por múltiplas demandas que se sobrepõem. O ensino e a aprendizagem da escrita, enquanto prática coletiva, são atravessados pelas interações entre crianças, professora e contextos e, por isso, exigem constante tomada de decisão por parte do educador.

O fato de nem todas as crianças concluírem a produção da lista nessa proposição didática não indica desinteresse, mas reafirma que a aprendizagem se dá por tempos, ritmos e percursos singulares. Cada estudante responde de maneira própria aos desafios colocados, acionando estratégias diferentes para compreender e representar o sistema da escrita. Surge, então, uma questão que nos convoca a pensar: qual é o nosso papel enquanto professores diante da pluralidade de sujeitos e das descobertas/acontecimentos que atravessam a sala de aula?

Em um dos momentos na interação com o jogo *Letrinhas*, enquanto uma criança registrava a palavra *escola* no notebook, emergiu uma descoberta significativa. Ao observar o que estava sendo digitado, um estudante disse com entusiasmo “*dentro da palavra escola tem a palavra cola*”. Essa fala, expressa no Quadro 11, aparentemente simples, revela uma operação cognitiva importante, a criança não apenas reconhece a palavra registrada, mas consegue também segmentá-la, extraíndo um novo sentido:

Quadro 11 – Registro 2 do diário de pesquisa

Criança: É pra escrever *escola*?

Pesquisadora: É.

A criança digita a letra *E*, e pergunta:

Criança: Es tem um *S*, né?

Grupo de crianças: Tem. Tem.

A criança continua digitando, completando a palavra com autonomia, apesar das vozes da turma ao fundo direcionando cada letra. Imediatamente após o término da escrita, ouvimos uma outra criança dizer:

Criança 2: Dentro da palavra *escola* tem a palavra *cola*.

Pesquisadora: Verdade, dentro da palavra *escola* tem a palavra *cola*.

Fonte: Diário da Pesquisa (2025).

O jogo, enquanto artefato pedagógico e cultural, opera então como campo de investigação, em que as crianças pensam alto, compartilham descobertas e constroem sentidos junto aos colegas. A constatação feita pela criança ao identificar a palavra *cola* dentro de *escola* representou uma oportunidade potente para explorar a escrita, no entanto não conseguimos aprofundar tal descoberta naquele momento. Esse desencontro entre o que emerge das crianças e o que se efetiva na condução pedagógica não é compreendido como falta ou falha docente, mas como expressão dos tensionamentos que atravessam o cotidiano da alfabetização e que pudemos experienciar, na prática, o que a professora vivencia cotidianamente.

Ao experienciar a docência, foi possível compreender o lugar da professora regente e sentir o que ela muitas vezes vivencia em seu cotidiano, como a dificuldade de captar, em meio às múltiplas demandas da sala de aula, as potências que emergem dos repertórios e experiências das crianças. Compreendemos que perceber e transformar cada indício em aprendizagem, em objeto de reflexão, requer uma escuta refinada para apreender os repertórios que surgem e, ainda, planejamento para executar, elementos indispensáveis na dinâmica viva da sala de aula.

O que a criança trouxe como pista de seu avanço na aprendizagem da escrita poderia ter sido explorado com maior intencionalidade, mas o cotidiano nos interrompe, desvia olhares, desestabiliza, o que também compõe o nosso processo formativo. Assim, o que poderia passar despercebido torna-se, na perspectiva da pesquisa-formação, um convite a pensar como podemos ampliar espaços de exploração das descobertas infantis, fazendo com que o currículo se deixe afetar pelos contextos que as crianças trazem.

Refletimos aqui o olhar avaliativo, sensível e intencional do professor, para que seja capaz de fazer escolhas pedagógicas em meio à complexidade que se desenha no cotidiano da sala de aula – um olhar avaliativo que não se resume à dimensão do desempenho, mas que se comprometa em acolher os acontecimentos, os caminhos e os processos percorridos por cada criança. Trata-se de um momento no qual vão surgir questionamentos, atravessamentos docentes: quais estudantes precisarão de maior apoio em cada atividade? De que forma poderemos intervir sem inibir a autonomia e a autoria dos estudantes? Quando será necessário acolher a escrita e qual o momento de desafiar o estudante a avançar em sua aprendizagem?

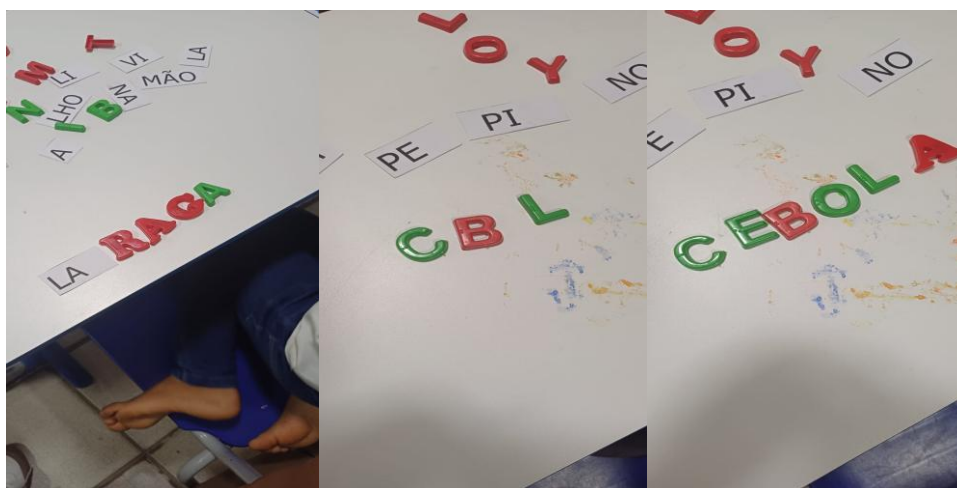
Ao constituirmos grupos por níveis de aprendizagem, durante a atividade do ***Ditado embaralhado***, nossa escolha teve como objetivo reconhecer a heterogeneidade dos ritmos e percursos, buscando garantir que cada estudante pudesse deslocar-se em suas hipóteses sobre a escrita, sustentado por desafios possíveis e pelos apoios que surgem no encontro com seus pares. Nessa opção, tentamos estabelecer uma mediação na qual fosse possível tanto o acolhimento dos registros escritos quanto a intervenção diante de uma criança que apresentasse potencial de maior reflexão sobre a escrita.

A atividade, articulada ao texto da leitura deleite, ***A cesta de dona Maricota***, potencializou essa dinâmica ao convidar os grupos a montarem palavras a partir de fichas com nomes de frutas e legumes. Essa estratégia didática, aparentemente simples, possibilita acionar algumas operações cognitivas, em que as crianças precisaram relacionar as imagens das frutas e legumes – apresentadas pela pesquisadora – à palavra, estabelecendo correspondências sonoro-gráficas e relacionando suas hipóteses.

Ao inserirmos diferentes formas de linguagem, visuais, sonoras ou impressas, transformamos o processo de alfabetização em uma experiência plural, na qual a leitura e a escrita emergem do encontro com a multimodalidade e a multissemiose dos textos. Quando as crianças têm a oportunidade de interagir com suportes diversos, ampliam-se as possibilidades de significação, de maneira que cada recurso semiótico convoca modos específicos de participação e interpretação dentro de um universo de significados possíveis (Dias, 2012).

Ao mobilizarmos tanto sílabas recortadas quanto alfabetos móveis para os grupos pré-silábico e silábico, buscamos ampliar os modos de representação escrita, compreendendo que a aprendizagem ocorre no encontro com artefatos e suportes outros que possibilitam novas explorações. No grupo de crianças silábicas, o registro das palavras *cebola* e *laranja* nos permitiu observar mais de perto como as hipóteses sobre o sistema de escrita se materializam nas interações. Diante das fichas e letras móveis, as crianças iniciaram o processo de seleção e ordenação com base na sonoridade percebida, na tentativa de representar as pautas sonoras da fala, como apresentado na Figura 29.

Figura 29 – Ditado embaralhado



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Ao acompanharmos o registro da palavra *laranja*, observamos que algumas crianças do grupo já começaram a perceber que as sílabas são formadas por mais de um som, o que indica um progresso em seu “conceito da natureza da escrita como *representação* de sons da fala” (Soares, 2023b, p. 112). Elas avançaram para o nível silábico-alfabético, ainda que não tenham aprendido todas as relações fonemas-letras (Soares, 2023b). Nesse contexto, a decisão foi por acolher a escrita do grupo, reconhecendo o valor das hipóteses construídas até o momento.

No caso da palavra *cebola*, o registro inicial feito com as letras “c”, “b” e “l” mostrou uma tentativa de representação da palavra com base apenas nas consoantes, característica também da hipótese silábica com valor sonoro. A nossa intervenção se deu possibilitando a reflexão sobre os sons das vogais, na tentativa de construção de um registro mais próximo da forma convencional, chegando à escrita final de *cebola*, como também ilustrado na Figura 29.

É possível observar que, desde o encontro para diagnóstico que realizamos em fevereiro, houve um avanço significativo na aprendizagem desse grupo de crianças. Naquele momento, com base nas análises da atividade diagnóstica, não detectamos estudantes na fase silábico-alfabética, hipótese apresentada pelo grupo durante a realização dessa atividade, o que demonstra que a turma apresentou evolução no processo de compreensão da escrita.

Esses avanços são indicativos importantes dentro do processo de alfabetização, uma vez que, à medida que as crianças alcançam progressos em suas concepções sobre a escrita alfabética, o professor alfabetizador vai definindo estratégias pedagógicas que favoreçam a reformulação de suas ideias, promovendo compreensões ainda mais avançadas sobre o sistema de escrita (Soares, 2023b).

Portanto, é importante que as propostas pedagógicas estejam alinhadas aos repertórios culturais das crianças e às concepções que elas constroem em suas experiências cotidianas com a escrita, de modo a provocar avanços significativos em suas hipóteses e compreensões reais dos usos sociais da língua. Mais do que seguir um método rígido, cabe ao professor alfabetizador promover situações didáticas que dialoguem com o nível de compreensão em que cada criança se encontra, oferecendo desafios que ampliem suas possibilidades de análise, reflexão e representação da língua, condição indispensável para o avanço na construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este percurso dissertativo e formativo, buscamos assumir, enquanto pesquisadoras, uma postura sensível, autoral e extremamente implicada com/nos contextos e sujeitos. Nossa proximidade com o ambiente da pesquisa nos permitiu uma escuta ampliada, uma atenção aos detalhes, um olhar outro para as perspectivas apresentadas. No entanto, essa mesma familiarização fez emergir dilemas novos e antigos, guardados ao longo do tempo e que atravessam nossas vivências como professora alfabetizadora, como coordenadora pedagógica, como profissional da educação básica e sujeito que se insere na cultura digital.

Revisitar esses dilemas enquanto experienciamos novos nos revelou a incompletude dos nossos modos de compreender e fazer a alfabetização com crianças e, ainda, nossos modos de ser e estar na escola atualmente. Todo esse movimento, que nos inquietou e desafiou também, nos revelou a dimensão reflexiva e formativa da pesquisa-formação enquanto opção metodológica. A partir dessa escolha, nos foi possível compreender que investigar fenômenos educacionais é olhar para nós mesmos, nossos modos de ver⁴⁴ e pensar nossas ações, enfim, tudo aquilo que desenvolvemos no campo pedagógico.

A pesquisa-formação materializada em campo se apresentou no diálogo com a professora, em cada aula observada, em cada narrativa das crianças, em cada pequeno gesto e ação que ocorreu em sala de aula durante o desenvolvimento da sequência didática. Pesquisar nos/dos/com os cotidianos é realmente um mergulho de cabeça, um envolvimento que exigiu uma certa abertura ao acontecimento, ao que pode ser ou não produzido diante de nós. Aqui não se tratou apenas de registrar fenômenos, mas permitir que o campo nos atravessasse, nos deslocasse e nos solicitasse a pensar diferente, a olhar diferente. Esse momento nos convocou a revisitar nossas teorias e práticas, ressignificar nossos sentidos e compreensões e perceber o quão inacabado é o processo educativo.

Nosso deslocamento da função de coordenadora pedagógica para atuar mais uma vez na docência produziu sentidos outros sobre o cotidiano da escola. Retornar à sala de aula, compartilhando aprendizados, tensões e descobertas ao lado da professora e das crianças, fez emergir percepções que às vezes não são notadas quando ocupamos funções mais distanciadas. Esse retorno não se configurou apenas em um movimento de pesquisa, mas em um momento formativo. Ressignificou nosso olhar sobre a professora, sobre os fazeres

⁴⁴ Trazemos aqui não a opção hegemônica do ver que nos coloca diante de uma cegueira epistemológica, mas a perspectiva de aprendermos a trabalhar e criar com todos os sentidos (Louzada; Alves, 2010).

pedagógicos, sobre os dilemas reais da alfabetização. O campo se mostrou profundamente plural e complexo.

Foi assim, nesse entrelaçamento entre a teoria, o campo e nossas memórias pessoais e profissionais que a pesquisa se consolidou. Nossas inquietações partiram da compreensão da alfabetização enquanto prática social, e, a partir das reflexões suscitadas nesse processo, nossas percepções se ampliaram pensando nos múltiplos modos de significação da linguagem na sociedade. Para tanto, trouxemos a noção dos *alfaletamentos*, no plural, para constituir essa ideia de que a alfabetização no contexto da cultura digital não pode se distanciar da imersão nos cotidianos dos sujeitos. Essa compreensão teórica foi se confirmando quando olhamos para as crianças dessa geração e pensamos que todo processo de ensino-aprendizagem parte dos sujeitos, dos saberes que eles trazem, das experiências sociais e culturais de mobilização da linguagem – uma percepção de ensino que não é nova, mas que aqui foi ressignificada.

Buscamos, portanto, olhar essas crianças em toda sua diversidade, reconhecendo seus envolvimento em práticas multimodais. Desse modo, partimos do **como pensar/fazer a alfabetização com crianças, em uma turma de 2º ano de uma escola da rede estadual no município de Angicos/RN, em um contexto de *alfaletamentos***, compreendendo a possibilidade de ampliação do modo de pensar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, saindo da centralidade da letra para a pluralidade dos modos de linguagem.

A partir dessa problemática, propusemo-nos a responder nossos objetivos de pesquisa: **compreender os sentidos que a professora da turma de 2º ano atribui ao processo de alfabetização e analisar as práticas de alfabetização presentes na didática da professora.** A reflexão sobre esses dois pontos se tornou importante, uma vez que acreditamos que toda ação pedagógica é sustentada por concepções, estejam elas bem definidas ou não. Há sempre uma escolha feita, um modo de planejar, de organizar a rotina, o que implica perceber as significações docentes diante desse fenômeno.

O diálogo com a professora regente e a ida ao campo trouxeram algumas respostas. Mesmo que tenhamos percebido indícios e tentativas de práticas mobilizando a cultura digital, as compreensões sobre o processo de alfabetização nos cotidianos escolares ainda carregam percepções sequenciais e lineares do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Tanto a narrativa da professora quanto seu fazer diário apresentaram uma lógica tradicional que organiza a aprendizagem do simples para o complexo, um processo no qual se ensinam primeiro as letras e, posteriormente, as sílabas e palavras, o que reforça a ideia de conhecimento cumulativo.

Foi demonstrada na organização pedagógica uma certa rigidez, uma estrutura que reforça um distanciamento de saberes. A escola, mesmo diante de uma sociedade em transformação, atua como base que legitima modelos tradicionais de ensino, reproduzindo práticas que não dialogam com as significações das crianças. Essa permanência foi expressa no olhar da professora e também na sua condução em sala de aula. A rotina, marcada por atividades com foco em letras e sílabas, demonstrou que a cultura escolar vem preservando maneiras tradicionais de ensino, mesmo quando estas não respondem mais às necessidades das crianças e da sociedade.

Tais práticas são decorrentes de um contexto educacional histórico que marcou a alfabetização com um processo que segue etapas iguais, permanentes, centradas em um modelo transmissor, que determina como o professor começa e onde ele termina. Essa herança pedagógica tem atravessado gerações, permanecendo viva nos cotidianos escolares. A professora regente absorve essa prática e toma como produto seu, compreendendo “ser melhor” para alcançar os objetivos de aprendizagem. As pequenas tentativas de mudança na rotina esbarraram em questões tanto estruturais quanto formacionais e não se sustentam no ativismo cotidiano.

Observamos ainda uma exigência temporal e institucional para cumprimento de metas e conteúdos, uma pressão por resultados e a ausência de formação continuada que dialogue com a multiplicidade de linguagens atuais. Dentro desse contexto, consideramos que esse modelo histórico de alfabetização é produto também de um sistema, validado por algumas políticas e programas que não refletem as práticas de *alfaletramentos* e reforçam um caráter transmissivo e controlador de ensino. Essa constatação nos ajuda a entender um dos achados da nossa pesquisa: a compreensão de que a forma como acontece a alfabetização nos cotidianos escolares reflete a formação, as crenças dos professores, suas referências pedagógicas e o instituído que ainda “define” os modos de fazer na escola.

Diante desse cenário, a cultura digital e a diversidade de linguagens que atravessam a infância das crianças, de uma maneira preocupante, não encontram espaço nesse formato de aula. Assim, essas reflexões observadas reforçaram a importância das construções teóricas que sustentaram nossa pesquisa, dialogando com o nosso terceiro objetivo: **construir ambiências formativas que potencializem o processo de alfabetização a partir da interação com os textos multimodais em contexto de cibercultura.**

A primeira percepção que tivemos ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi a de que as ambiências formativas não se limitam à mobilização de dispositivos digitais em sala de aula, perspectiva que não estava clara para nós inicialmente. Ao nos aprofundarmos, olharmos

novamente para as crianças, para as formas de inserção na cultura digital, considerando as múltiplas linguagens expressadas na multimodalidade textual e sua enorme potência comunicativa, construímos uma sequência didática na tentativa de potencializar as práticas de leitura, escrita e produção, em diálogo com os repertórios culturais das crianças.

A análise das vivências desenvolvidas demonstrou que é possível a integração de diferentes suportes e dispositivos com crianças em fase de alfabetização. A presença da multimodalidade dos textos nas vivências em sala de aula potencializou não apenas a interação, mas trouxe uma dinâmica de aprendizagem viva, significativa e que permitiu que cada estudante participasse ao seu modo, dentro de suas singularidades. A diversidade de estratégias e textos favoreceu ainda a expressão de diferentes hipóteses sobre a escrita, possibilitando à professora/pesquisadora valorizar o conhecimento individual e abrir caminhos para novas descobertas.

As práticas multimodais se mostraram potentes para a promoção de avanços na consciência fonológica, uma vez que desafiam a leitura, a interpretação, a construção de sentidos e registros através da mobilização de um repertório rico e plural, diretamente ligado às experiências cotidianas das crianças com a cultura escrita. Fica, assim, evidente que a alfabetização pode se dar na relação entre textos, imagens, sons e movimentos, na representação que os estudantes constroem entre seus repertórios e o mundo à sua volta. São novos fenômenos culturais que marcam essa geração e que requerem novos modos de fazer, práticas de *alfaletamentos*. Portanto, dialogar com esses fenômenos, presentes nos modos de comunicar, de olhar, de sentir, amplia a compreensão da criança sobre o funcionamento da escrita em contexto de cibercultura.

O currículo instituído e a legislação nacional que trata da educação digital já apontam para a importância de uma educação que incorpore essa cultura, mas a escola e os professores necessitam de formação continuada que os auxilie a compreender as potencialidades, seus usos pedagógicos, sua implicação no processo de alfabetização. Sem a formação, a tendência é que a cultura digital seja incorporada apenas de maneira superficial, limitando-se aos usos de dispositivos ou ao desenvolvimento de atividades pontuais, não havendo transformação real no modo de fazer.

Nessa perspectiva, existe a necessidade de uma infraestrutura mínima para que as práticas de *alfaletamentos* sejam efetivamente implementadas. O trabalho pedagógico que se propõe a dialogar com a cultura digital demanda condições formacionais, materiais e estruturais, acesso a dispositivos, acesso à conectividade, ambientes escolares adequados, além de políticas educacionais que garantam a continuidade das ações.

Dentro desse contexto, refletimos também sobre os desafios da mediação pedagógica na alfabetização. O quantitativo de crianças nas turmas, aliado à diversidade dos níveis de aprendizagem e necessidades específicas, amplia as possibilidades de interação e trocas de saberes e experiências, porém imprime diariamente dilemas concretos no trabalho do professor. As diferenças, ao mesmo tempo que são espaços de construção coletivas de aprendizagem e diálogo com a diversidade, podem atuar como desafios para uma mediação mais próxima, mais dialógica, especialmente nessa fase da escolarização.

Refletir sobre esses aspectos é considerar a necessidade de condições pedagógicas e também humanas que assegurem o acompanhamento da individualidade de cada criança, uma condição indispensável para que os *alfaletramentos* aconteçam. Reconhecemos, assim, tanto as potencialidades quanto os limites que atravessam a incorporação da cultura digital no processo de alfabetização de crianças.

Diante do que foi vivenciado no percurso de nossa pesquisa, emergem algumas outras reflexões. A pesquisa-formação feita na escuta, na observação e na partilha revelou-se em um processo altamente formativo e de ressignificação de saberes e fazeres. A possibilidade de trazer nossas histórias, nossos dilemas, transformando em objeto de estudo os saberes que construímos dentro da educação coloca a escola como espaço parceiro de formação, e não apenas como campo de investigação. Esse olhar reforça a necessidade de aproximar, cada vez mais, escola e universidade, reconhecendo que ambas se formam e se complementam. Essa perspectiva nos permite defender o desenvolvimento de mais pesquisas interventivas na educação básica, que proporcionem mais reflexão, mais formação e deslocamentos, compreendendo que a escola não é apenas cenário, é sujeito, é lugar de construção e produção de conhecimentos.

Os achados do nosso estudo apontam ainda para pensarmos em pesquisas que olhem para a formação dos professores diante das demandas da cultura digital. Visualizamos um campo aberto para investigações que explorem competências digitais docentes e impactos das práticas multimodais na construção de leitores e produtores de textos multissemióticos. Nossas reflexões não se encerram aqui, há caminhos outros abertos que nos convidam a novos estudos e pesquisas, olhando tanto para a formação docente quanto para os desafios educacionais no contexto da cibercultura.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA Márcia (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.
- ALEXANDRE, M. R. **Um estudo sobre objetos digitais de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Educação e Docência para educação básica) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e6afa3e0-aad2-4666-b576-3fe39ae6745d> Acesso em: 07 maio 2024.
- ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 8, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 09 fev. 2025.
- ALVES, Nilda. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação**. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2025.
- AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2020. Brasília: SESI/DN, 2020. 290 p.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> Acesso em: 04 abr. 2024.
- BARBOSA, J. G. Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens. **Revista Educação em Questão**, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3922> Acesso em: 30 ago. 2024.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Abordagem multirreferencial e formação autoral. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 38-73, 2019. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p38. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6462> Acesso em: 26 ago. 2024.
- BARBOSA, J. G; HESS, Hemi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010. 103p.
- BENTES, J. *et al.* **Infância e Cultura Digital: diálogo com gerações**. Curitiba: Appris, 2017, p 111.
- BEVILAQUA, Ariadne Rolli; ISIDORIO, Sheila Cristhiane de Almeida; DA SILVA, Gisele Reinaldo; DO ESPÍRITO SANTO, André Cotelli. Reforço na alfabetização e letramento de alunos com uso de sequência didática. **Interdisciplinary Journal of Applied Science**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 37-46, 2019. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/rcaucs/article/view/7701>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BONAMINO, Alícia Catalano; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 38, p. 373-388, abr./jun. 2012. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BOTELHO, F. G. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização**. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11326> Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil**: diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan_nacional_de_eduacion_2014-2024_lina_de_base.pdf Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.925, de 17 de julho de 2024**. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de conclusão de cursos ou de programas para estudantes e pesquisadores da educação superior, em virtude de parto, de nascimento de filho, de adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção; e altera a Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017, para disciplinar a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14925.htm Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha Compromisso Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. 20 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf> Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p.146. 2017. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf> Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018b.

BRASIL. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias**. Secretaria de Alfabetização – Sealf. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021. 450 p.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES. MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, 3. **Anais...** São Paulo, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores Acesso em: 12 maio 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Multiletramentos e informática na escola. *In*: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (org.). **Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v. 2). Disponível em: <<https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/multiletramentos>> Acesso em: 17 jan. 2025.

BOTELHO, F. G. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização**. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11326> Acesso em: 07 maio 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DANTAS, E. L. S. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. 2016. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22052> Acesso em: 17 jun. 2025.

D'ÁVILA, Cristina. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 217-238, 2005.

DIAS, A. V. M. *et al.* Minicontos Multimodais. *In*: ROJO, R; MOURA, R (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 75-94.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

FIGUEIRÔA, Dayse Medeiros de Sousa. **Pesquisa-Formação com os Multiletramentos nos Anos Iniciais: Estudo de Caso**. 2023. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023. Disponível em: <https://portal.uern.br/propeg/poseduc/wp-content/uploads/sites/10/2025/03/DAYSMEDEIROS-DE-SOUZA-FIGUEIROA.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FIGUEIRÔA, Dayse Medeiros de Sousa; RIBEIRO, Mayra. Crianças ciberculturais: contribuições para pensar a atuação da escola. **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 688-707, 2024. DOI: 10.5433/1984-7939.2024v9n3p688. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/49743> Acesso em: 12 nov. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 148p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. 96p. (Polêmicas do nosso tempo, 4).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: < Censo 2022 | IBGE> Acesso em: 23 jul. 2024.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, 30. 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>> Acesso em: 23 ago. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004, 283 p.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 6, 2002. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v7i6.2778. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>> Acesso em: 9 nov. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005. 58p.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social de leitura e escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995. 298p.

LAPA, Andrea Brandão. **Em tramas**: reflexões sobre a educação para a cidadania na cultura digital. Salvador: EDUFBA, 2024. 323p.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. *In*: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 73-93.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. 272p.

LIMA, Vaneska Santos de. **Enade no curso de Pedagogia**: atos de currículo em busca de revelar sentidos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, Mossoró, 2021. Disponível em: <https://portal.uern.br/propeg/poseduc/wp-content/uploads/sites/10/2025/03/VANESKA-SANTOS-DE-LIMA.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LOUZADA, V.; ALVES, N. O pesquisador assume seus limites: início do processo para ir além da cegueira epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 163-178, 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.
MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S.; BORBA, S.; BARBOSA, J. G. **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 144 p. (Coleção Pensadores e Educação).

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentos. Salvador: EDUFBA, 2016. 120 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transingulares com o método em ciências da educação Campinas: Pontes, 2020. 166 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 95 p. (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Rev. Bras. Educ.** [online]., n. 26, p. 85-94, 2004. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000200007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conscientização para o uso de celulares na escola**: por que precisamos falar sobre isso? [Guia para escolas]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola/guia-escolas.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350p.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, E. S. A.; MELLO, I. A. F.; RODRIGUES, S. F. N. A Influência da Cultura Digital no Processo de Alfabetização: impactos no Ensino e Aprendizagem das Crianças. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, p. 18–37, 2024. <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v10n2.2024.15>

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, Porto, n. 3, p. 13-22, 2ª série, 2015.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

NETO, Adolfo Tanzi *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade** [en linea]. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313707004> Acesso em: 09 nov. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e Processos de Aprendizagemensino: políticaspráticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, online, v. 13, p. 375-391, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf> Acesso em: 09 nov. 2024.

OLIVEIRA, B. R. E. **Leitura na cibercultura**: dispositivos para a ampliação dos multiletramentos. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2017/arquivos/5149bruna_rafaela_evangelista_de_oliveira.pdf Acesso em: 07 maio 2024.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral *et al.* **O lugar da linguagem escrita na educação infantil**: uma análise de discursos oficiais. Alfabetização, Linguagens e Letramentos... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91977> Acesso em: 14 jun. 2025.

POSEDUC. [Regimento Interno (2023)]. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Mossoró, RN. Faculdade de Educação, [2023]. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-documentos> Acesso em: 27 jan. 2025.

RIBEIRO, M. R. F.; SANTOS, E. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 25, n. 59/1, p. 295-310, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/1.3676. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3676> Acesso em: 12 dez. 2024.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10403> Acesso em: 22 set. 2024.

RODRIGUES, M.; ALVES, N.; TOJA, N. Os artefatos culturais: relações com os artefatos curriculares nos cotidianos das escolas. In: ALVES, N. (org.). **Pesquisar em educação com imagens e sons e afetos**: fazersentirpensar nos cotidianos das redes educativas. Rio de Janeiro: LABEIS, 2025. p. 210-228.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264p.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (org.). *Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino**, v. 19. 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.

ROSÁRIO, Daniely Meireles. Entre cruzos e estratégias de encantamento: possibilidades de coloniais no estudo da imagem em séries iniciais. In: NEVES, Miranilde Oliveira *et al.* **Educação, formação de professores e práticas pedagógicas**. v. 2. (Série Raízes da Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2022, p. 15-34. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/864 Acesso em: 19 nov. 2024.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. *In: GARCIA, Regina Leite et al. (org.). Método: pesquisa com o cotidiano.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-41.

SANTAELLA, Lucia. Os algoritmos sonham por nós. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 19, p. 265-273, 2022.

SANTAELLA, Lucia. Lucia Santaella analisa as tecnologias e seus efeitos cognitivos. **Revista Educação**, 05 de julho de 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/05/lucia-santaella-tecnologias/>. Acesso em: 31 out. 2025.

SANTAELLA, Lucia. Signos Tecnológicos Educacionais, entrevista com a professora Lucia Santaella. [Entrevista concedida a] Ana Maria Haddad Baptista. **Dialogia**, n. 27.7981. p. 15-23, 2017.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBURQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetizar letrando. *In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; SILVA, Paulo Boa Sorte. Hipermodalidade: hipertextualidade e multimodalidade. *In: SCHLINDWEIN, Ana Flora; SILVA, Paulo Boa Sorte. Tecnologias no ensino de língua inglesa.* São Cristóvão: Centro de Educação Superior a Distância–UFS, 2016. p. 17-27.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 96 p.

SILVA, Ceris Salete Ribas. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de 9 anos. *In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Org.). Língua Portuguesa.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; **Coleção Explorando o Ensino**, v. 19. 2010. p. 54-64.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 42-49, 2001. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/567>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2023a. 192p.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2023b. 352p.

SOUZA, Elizeu Clementino; D'ÁVILA, Cristina. Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação. *In: DALBEN, Ângela et al. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 441-462.

TENÓRIO, D. C. **Letramento social:** concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Federal de Pernambuco, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51299>>. Acesso em: 07 maio 2024.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil.** 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf Acesso em: 27 mar. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998. 112p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERFIL DO PROFESSOR

Tempo que leciona: _____

Tempo que leciona nessa escola: _____

Servidora efetiva: Sim () Não ()

Tempo que leciona em turmas de alfabetização: _____

Leciona em outra rede: Sim () Não ()

Formação: _____

Pós-Graduação: Sim () Não ()

Descreva qual _____

CONCEPÇÕES TEÓRICAS/PRÁTICAS

1. Como você vê/descreve/sente sua experiência com alfabetização de crianças?
2. Você usa algum método de alfabetização para ensinar as crianças ler e escrever?
3. Como a gestão/coordenação pedagógica da escola orienta o trabalho com as turmas de alfabetização? Existe alguma orientação quanto à organização da rotina de sala de aula, dos objetos de ensino/conteúdos a serem trabalhados?
4. Que dificuldades você enfrenta para alfabetizar as crianças?
5. Você acredita que o ciclo de alfabetização, que compreende o 1º e o 2º do ensino fundamental, é suficiente para alfabetizar?
6. Quais materiais didáticos você mais utiliza em suas aulas?
7. Já havia trabalhado com crianças com Necessidades Educacionais Específicas?
8. Como está sendo essa experiência, quais os desafios que tem enfrentado?
9. As famílias colaboram com o processo de alfabetização? São presentes e parceiras nessa jornada?
10. Você usa ferramentas/meios, redes sociais/dispositivos digitais em seu cotidiano? E em sala de aula?
11. Como você percebe os conhecimentos, as experiências que as crianças adquirem em seus meios familiares em relação ao uso das tecnologias?
12. Tem sido possível trazer essas experiências das crianças com os usos das tecnologias, para o ambiente da sala de aula? Existe infraestrutura, orientação e formação continuada com esse propósito?
13. Considera necessário mudar alguma coisa na forma de alfabetizar nesse contexto que as crianças usam muito as tecnologias digitais (celular, computador etc.)?
14. Você sente falta de alguma formação para ser professor alfabetizador na atualidade?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Aeroporto
 Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Adaptado para aplicação)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“Pesquisa-formação com os alfaletramentos na educação básica”** coordenada pelo (a) **Prof. Regineide Martins Barros Cavalcante** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você responderá a uma entrevista com questões sobre a sua percepção sobre o processo de alfabetização de crianças. As informações coletadas receberão um tratamento ético de confidencialidade e serão utilizados somente na investigação, sendo mantidas sob sigilo, armazenadas em formato físico e digital (HD externo), compartilhada somente com as(os) pesquisadoras(es) envolvidas(os) e mantidas em segurança.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Mobilizar dispositivos digitais para integrar ao processo de alfabetização os múltiplos modos de representação das linguagens em contexto da cultura digital.” E como objetivos específicos: compreender os sentidos que os sujeitos da escola atribuem ao processo de alfabetização; analisar as práticas de alfabetização presentes na didática dos professores de 2º ano do ensino fundamental; construir ambiências formativas que potencializem o processo de alfabetização a partir da interação com dispositivos digitais e multimodalidade textual. Como benefícios a pesquisa apresenta a potencialidade de ampliar saberes numa perspectiva de auto e heteroformação, contribuindo para melhor compreensão do processo de alfabetização com crianças. Os riscos inerentes à participação neste estudo são de os participantes se sentirem intimidados em apresentar suas práticas reais; ausência de motivação para dialogar e responder a entrevista; receio de se expor diante da pesquisadora. Como forma de minimizar esses possíveis riscos, tentaremos sensibilizar o professor e a equipe de gestão da escola, mostrando a familiaridade das pesquisadoras com o contexto escolar, apresentando que a pesquisa não objetiva o enquadramento de práticas, mas se apresenta como mecanismo de intervenção e diálogo de saberes, onde tanto o professor e alunos, objetos da pesquisa, quanto as pesquisadoras construirão conhecimentos. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao

participante da pesquisa, apenas a discente Regineide Martins Barros Cavalcante aplicará o questionário e somente a discente Regineide Martins Barros Cavalcante e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Educação, na sala da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PósEduc/UERN), a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Regineide Martins Barros Cavalcante, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró/RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 - 3000. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n – Aeroporto. Homepage: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel.: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Regineide Martins Barros Cavalcante.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

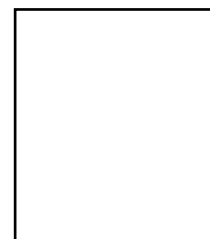
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **“Pesquisa-formação com os múltiplos letramentos na alfabetização”**. Concordo em participar desta pesquisa “Pesquisa-formação com os múltiplos letramentos na alfabetização”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró/RN, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Participante

Regineide Martins Barros Cavalcante - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 99921-7859.

Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (Orientadora da Pesquisa) - Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, MossoróRN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 - 3000.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN) - Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n, Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br CEP: 59607-360, Mossoró- RN Tel: (84) 3315-2094

APÊNDICE C – TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Aeroporto
 Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(adaptado para aplicação)

Declaro que estou ciente e concordo, e autorizo a participação do estudante _____ no estudo “Pesquisa-formação com os *alfaletramentos* na educação básica”, realizado pela pesquisadora Regineide Martins Barros Cavalcante e orientado pelo(a) Professora Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro. Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: “Mobilizar dispositivos digitais para integrar ao processo de alfabetização os múltiplos modos de representação das linguagens em contexto da cultura digital” e quanto aos objetivos específicos: compreender os sentidos que os sujeitos da escola atribuem ao processo de alfabetização; analisar as práticas de alfabetização presentes na didática dos professores de 2º ano do ensino fundamental; construir ambiências formativas que potencializem o processo de alfabetização a partir da interação com dispositivos digitais e multiplicidade textual. Quanto aos procedimentos da pesquisa, tenho ciência de que as informações coletadas serão organizadas e analisadas dentro de padrões rígidos, ficando armazenadas em banco de dados do programa de Pós-Graduação, não havendo riscos de ordem emocional e físico dos estudantes. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; É garantido ainda o anonimato/privacidade do estudante participante da pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo, mantendo assim o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa. Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante. Dessa forma, autorizo a participação voluntariamente do estudante na pesquisa e autorizo sua publicação.

 Assinatura dos pais ou responsáveis

Mossoró – RN, ____/____/2025.

Regineide Martins Barros Cavalcante - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, no endereço

Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 99921-7859.

Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (Orientadora da Pesquisa) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, MossoróRN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 - 3000.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN) - Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n, Aeroporto - Home page: <http://www.di.uern.br/cep> - e-mail: cep@uern.br CEP: 59607-360, Mossoró- RN Tel: (84) 3315-2094.

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Aeroporto
 Home Page: <http://www.uern.br> - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.607-360 – Mossoró/RN

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores *Regineide Martins Barros Cavalcante e Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro*, do projeto de pesquisa intitulado “*Pesquisa-formação com alfaletamentos na educação básica*” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 20 ____

-

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)