

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

JUCÉLIA DO ROCIO CHIQUIM

**PRÁTICA DOCENTE EM MULTILETRAMENTOS NA INTERLOCUÇÃO
COM A CIDADE EDUCADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

CURITIBA

2020

JUCÉLIA DO ROCIO CHIQUIM

**PRÁTICA DOCENTE EM MULTILETRAMENTOS NA INTERLOCUÇÃO
COM A CIDADE EDUCADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional Uninter, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof. Dra. Sueli Pereira Donato

CURITIBA

2020

C541p Chiquim, Jucélia do Rocio
Prática docente em multiletramentos na interlocução com a
cidade educadora: limites e possibilidades / Jucélia do Rocio
Chiquim - Curitiba, 2020.
117 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Pereira Donato
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Letramento. 2. Prática de ensino. 3. Cidade educadora. 4.
Tecnologia – Aspectos sociais. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/ 547



uninter.com | 0800 702 0500

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 028/2020

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 29 de outubro de 2020, às 14h,30 reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Sueli Pereira Donato (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Kelen dos Santos Junges (Integrante Externo/ UNESPAR), Alvaro Martins Fernandes Junior (Integrante Interno Institucional/UNINTER), Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "PRÁTICA DOCENTE EM MULTILETRAMENTOS NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES", da mestrandia Jucélia do Rocio Chiquim. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestrandia, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestrandia foi:

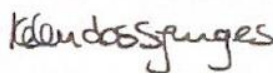
- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

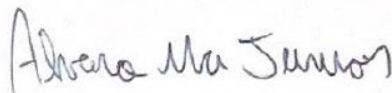
Recomendações: A banca recomenda a publicação em periódicos da área, eventos científicos e capítulos de livros.



Sueli Pereira Donato
Presidente da Banca



Kelen dos Santos Junges
Integrante Externo

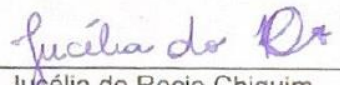


Alvaro Martins Fernandes Junior
Integrante Interno Institucional



Luana Priscila Wunsch
Integrante Interno Titular

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Integrante Interno Suplente



Jucélia do Rocio Chiquim
Mestranda

Dedico esta dissertação a todos que acreditaram
em mim, que me ajudaram e que estiveram
comigo na realização deste sonho.

Em especial aos meus queridos pais, Célia e Juarez Chiquim,
que sonharam comigo e estiveram ao meu lado em todos
os momentos mais importantes da minha vida!

Dedico, também, a todos os mestres que participaram da
minha formação, desde o pré até a conclusão do grau de mestre.
Sem os professores nada seria!

AGRADECIMENTOS

Há pouco tempo atrás, a ideia de me tornar mestra era distante, considerada utópica. Via com olhos brilhantes os mestres e doutores, admirando a inteligência e a dedicação de cada um. E, quando me falavam que eu também poderia chegar nesse grau, costumava desacreditar. E foi assim que a pessoa mais importante desses agradecimentos continuou a me incentivar e disse que sim, eu seria mestra.

Dessa forma, inicio os meus agradecimentos, agradecendo à minha mãe por estar comigo em todos os momentos da minha vida, por direcionar a minha profissão e acima de tudo, por acreditar em meu potencial. Estendo esses agradecimentos também ao meu pai, que ao lado da minha mãe, sempre acreditou em mim e não mediu esforços para me ajudar em toda a minha trajetória acadêmica. Eu não poderia ter pais melhores, amo vocês mais que tudo!

Agradeço a minha amiga e ex-diretora Sandra Philipps por dar o empurrão inicial, incentivando a me inscrever na disciplina isolada e depois iniciar o processo seletivo do mestrado. Agradeço os esforços que ela fez para me ajudar a cursar o mestrado e continuar atuando como pedagoga do Colégio Estadual Emiliano Pernetá. Aproveito para agradecer a minha tutora Rosângela Vanzella que lutou por mim nessa conciliação quando a Sandra não estava mais presente na escola, contribuindo com a continuação da realização deste sonho.

Agradeço a diretora da Escola Grande Aprendiz, onde atuo como coordenadora pedagógica, por se comprometer à rotina da escola ao me liberar para ir às aulas e mesmo assim oportunizar essa dispensa. E, por estar comigo em todos os momentos durante a minha formação como mestra, vibrando na felicidade e apoiando nas dificuldades.

Um agradecimento especial às pessoas que fizeram com que este sonho acontecesse. Ao professor Ivo Both pelas aulas sobre avaliação na disciplina isolada, despertando ainda mais a vontade de prosseguir na formação para mestra. A professora Luana Priscila Wunsch por acreditar no meu projeto e me aceitar como sua orientanda, oportunizando meu ingresso no mestrado. E ao professor Alvaro Martins Fernandes Junior por me ensinar na docência orientada, disponibilizando o seu tempo na contribuição de minha formação. Agradeço aos últimos dois, também, pela orientação quanto ao produto desta dissertação, não medindo esforços para

concretizar ideias e por estarem na minha banca, direcionando o trabalho buscando uma melhoria que poderia ser atingida por mim.

Se tem uma pessoa que fez eu chegar até estes agradecimentos, último item a ser escrito, foi a minha orientadora, a Professora Sueli Pereira Donato. Agradeço por me aceitar como sua orientanda, assumindo a responsabilidade de orientar um projeto que teve início com a professora Luana e por motivo de alegria, a maternidade, não pôde dar continuidade. Agradeço por me oportunizar conhecer a cidade educadora, promovendo meu encantamento acerca do tema, antes desconhecido por mim. Agradeço por cada orientação, cada palavra corrigida, cada direcionamento, cada mensagem de incentivo, cada livro emprestado, cada grifo em azul para acrescentar e cada grifo verde para retirar “rsrs”. Professora, sem você nada disso seria possível, sou muito grata por tudo o que fez por mim, pela sua compreensão e disponibilidade em cada etapa deste processo longo e, no fim, muito gratificante.

Agradeço a todos os ensinamentos proporcionados nestes dois anos de formação pelos professores Ademir Pinhelli Mendes, Germano Bruno Afonso, Ivo José Both, João Augusto Mattar Neto, Luana Priscila Wunsch, Luciano Frontino de Medeiros, Marcia Maria Fernandes de Oliveira, Marilene Santana dos Santos Garcia, Mario Sergio de Alencastro (*in memorian*), Rodrigo Otávio dos Santos e Siderly do Carmo Dahle de Almeida. A dedicação de vocês em torno da educação é admirável e tenho muito orgulho de dizer que pude ouvir cada um durante as maravilhosas aulas que tive.

Agradeço aos meus amigos que se orgulham de mim e que me incentivaram a cada noite e fim de semana de trabalho.

Enfim, agradeço a Deus por estar escrevendo esses agradecimentos, por Ele colocar pessoas maravilhosas na minha vida e por estar comigo sempre!

Ninguém começa a ser educador numa
certa terça-feira às quatro horas da tarde.

Ninguém nasce educador ou marcado
para ser educador. A gente se faz
educador, na prática e na
reflexão sobre a prática.

(FREIRE, 1991, p. 58)

RESUMO

Esta dissertação apresenta como tema a prática docente em multiletramentos contextualizada na cidade educadora. Destaca-se, aqui, a reflexão acerca dessa interlocução, trazendo duas propostas calcadas no meio social como item agregador na formação humana e do conhecimento, tendo a prática docente como agente de transformação. Assim, busca investigar: Quais os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora na prática docente em multiletramentos no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR? Elege-se como objetivo geral: Analisar os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora na prática docente em multiletramentos no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR. Os referenciais teóricos utilizados para elucidar ler e escrever, da alfabetização ao letramento, foram: Ferreira (2006, 2011), Azden, Cope, *et al* (1996), Soares (1998, 2003, 2004), Goulart (2001, 2010), Rojo (2009, 2012), Lorenzi e Pádua (2012), entre outros. Quanto à cidade educadora: entre conceitos e potencial como espaço educador, os principais autores utilizados foram: Gonh (2004), Matarezi (2005), Gadotti (2005, 2006) e Paetzold (2006). Para abordar prática docente para os multiletramentos na interface com a cidade educadora: Freire (1991), Perrenoud (2000), Feenberg (2003), Gadotti (2003), Dagnino (2014) e Nóvoa (2017) se fizeram presente. A metodologia adotada se pauta em uma abordagem qualitativa com ênfase na análise lexical, seguida da análise de conteúdo de Bardin (1977, 2016) para análise dos dados coletados. Definiu-se como participantes da pesquisa seis professoras alfabetizadoras de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR. O processo de pesquisa iniciou com a aplicação de um questionário sociodemográfico, seguido de entrevistas semiestruturadas com as seis professoras. O *corpus* textual, gerado pelas entrevistas, foi processado pelo *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009) que permitiu a realização da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – análise lexical, seguida da análise de conteúdo de Bardin (2016) perante as classes temáticas apresentadas por meio de um dendograma, as quais foram categorizadas pela pesquisadora em dois grandes blocos: a) Alfabetização, Letramento e Multiletramentos; b) Cidade Educadora. Tais blocos constituíram os limites e as possibilidades de práticas docentes em multiletramentos contextualizadas na cidade educadora, demonstrando a fragilidade na ampliação dessa prática diante do potencial que a cidade propõe por meio de seus territórios potencialmente educativos, se mobilizados pedagogicamente. A partir dessa análise, apresenta-se como produto desta dissertação um curso de extensão nominado “Crianças no contexto da cidade educadora e dos multiletramentos: reflexões sobre a prática docente”.

Palavras-chave: Multiletramentos. Cidade educadora. Prática docente. Tecnologia Social.

ABSTRACT

This article has as its theme the teaching practice in multiliteracies used in the educating city. It is shown here the thought around this interlocution bringing two proposals based in the social environment as an aggregator item in the knowledge and human formation, with the teaching practice as an transforming agent. Thus, it seeks to investigate: what are the limits and possibilities of interlocution with the educating city in the teaching practice in multiliteracies from the perspective of two schools of the private educational field from Curitiba/PR? The main objective is: To analyze the limits and possibilities of interlocution with the educating city in the teaching practice in multiliteracies in the context of two school of the private education field in Curitiba/PR. The theoretical referential utilized to elucidate reading and writing: from literacy to proficiency were: Ferreiro (2006, 2011), Azden, Cope, et al (1996), Soares (1998, 2003, 2004), Goulart (2001, 2010), Rojo (2009, 2012), Lorenzi and Pádúa (2012), and others. About the educating city: between concepts and potencial as educating space, the most utilized authors were: Gonh (2004), Matarezi (2005), Gadotti (2005, 2006) and Paetzold (2006). To handle teaching habits for multiliteracies in the interface with the educating city, Freire (1991), Perrenoud (2000), Feenberg (2003), Gadotti (2003), Dagnino (2014) and Nóvoa (2017). The adopted methodology is based in a qualitative approach with lexical analysis emphasis followed by content analysis from Bardin (1977, 2016). Were chosen six literacy teachers from two schools of the private education field in Curitiba/PR as participants of the research. The researching process started with the application of a sociodemographic questionnaire, followed by semistructured interviews with the six aforementioned teachers. The verbatim *corpus* generated from the interviews was processed by the *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009) which allowed the fulfillment of the descending hierarchical classification (DHC) analysis, followed by Bardin's content analysis before the thematic classes presented through a dendrogram, which were classified by the author in two major blocks: a) Alphabetization, Literacy and Multiliteracies; b) Educating City. Such blocks composed the limits and possibilities from teaching habits in multiliteracies contextualized in the educating city showing the fragile nature in the scaling of this practice before the potencial that the city proposes through its potentially educative territories, mobilizing itself pedagogically. Having this analysis as its start point, shows itself as product of this lecture an extension course named "Children in the context of the educating city and the multiliteracies: reflections on teaching practice".

Key-Words: Multiliteracies. Educating City. Teaching Practices. Social Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características da pesquisa qualitativa	30
Figura 2 - Estrutura metodológica da pesquisa	38
Figura 3 - Fases da análise de conteúdo	42
Figura 4 - Quatro dimensões da Tecnologia Social	68
Figura 5 - Dendograma I da CHD	77
Figura 6 - Dendograma II da CHD – Entrevistas com as professoras alfabetizadoras	78
Figura 7 - Limites apontados pelas professoras a partir da análise de conteúdo.....	87
Figura 8 - Possibilidades apontadas pelas professoras a partir da análise de conteúdo	89
Figura 9 - Dimensões propostas no curso de extensão	91
Figura 10 - Banner do curso de extensão	93
Figura 11 - Carga horária do curso de extensão	93
Figura 12 - <i>QR code</i> para acesso ao curso de extensão	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atuação das participantes em turmas de alfabetização.....	73
Gráfico 2 - Formação acadêmica das participantes	74
Gráfico 3 - Abordagem sobre cidade educadora na formação das participantes	74
Gráfico 4 - Tempo de experiência das participantes na carreira docente	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de dissertações e teses sobre os descritores no período de 2012 a 2018	33
Quadro 2 - Cinco eixos fundamentais para a prática do professor alfabetizador	62
Quadro 3 - Tecnologia e sua relação aos valores e aos poderes humanos	66
Quadro 4 - Idade das participantes	73
Quadro 5 - Tempo de experiência das participantes com turmas de alfabetização ..	75
Quadro 6 - Categoria “Conceitos”	79
Quadro 7 - Categorias “Prática docente” e “Professor alfabetizador”	81
Quadro 8 - Categorias “Espaço educador” e “O mediador”	82
Quadro 9 - Categorias “Aprendizagem” e “Conhecimento”	85
Quadro 10 - Avaliação dos participantes do curso de extensão acerca da proposta e do tema	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sistematização do <i>corpus</i> de análise proveniente do Banco de Teses da Capes no período de 2013 – 2018, a partir dos descritores: “Cidade”, “Cidade Educadora”, “Território Educativo” e “Território de Aprendizagem”	23
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITS	Instituto de Tecnologia Social
Pnad Educação	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação
PIB	Produto Interno Bruto
ONG	Organização não governamental
TS	Tecnologia Social
IS	Inclusão Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
UCEs	Unidades de Contexto Elementar
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	29
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO	31
2.3 PESQUISA EMPÍRICA	35
2.3.1 Seleção dos participantes e o trabalho de campo	36
2.3.2 Caminhos da pesquisa	37
2.3.3 Processamento e análise dos dados: da análise lexical à análise de conteúdo	40
3 LER E ESCREVER: DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS.....	44
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – “ALFABETIZAR LETRANDO” E “LETRAR ALFABETIZANDO”	44
3.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	48
4 CIDADE EDUCADORA: ENTRE CONCEITOS, POTENCIAL COMO ESPAÇO EDUCADOR E INTERLOCUÇÃO COM OS MULTILETRAMENTOS	52
4.1 CIDADE EDUCADORA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS	52
4.2 CIDADE EDUCADORA NO BRASIL E NO MUNDO: QUAIS SÃO ELAS?	54
4.3 ESPAÇOS EDUCADORES FORMAIS, NÃO-FORMAIS E INFORMAIS	56
4.4 MULTILETRAMENTOS E CIDADE EDUCADORA: A MULTIMODALIDADE NA CIDADE	58
5 PRÁTICA DOCENTE PARA OS MULTILETRAMENTOS NA INTERFACE COM CIDADE EDUCADORA	60
5.1 O PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS	60
5.2 DAS CARACTERÍSTICAS DOCENTES PARA O SÉCULO XXI	64
5.3 TECNOLOGIA SOCIAL COMO ALIADA NA PRÁTICA DOCENTE NA INTERLOCUÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS COM A CIDADE EDUCADORA	66

6 LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA NAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES	72
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	72
6.2 DA ANÁLISE LEXICAL À ANÁLISE DE CONTEÚDO: TECENDO AS CATEGORIAS A PARTIR DAS CLASSES	76
6.3 LIMITES E POSSIBILIDADES	86
7 PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO	91
7.1 DELINEAMENTO DO CURSO DE EXTENSÃO	92
7.2 RESULTADOS DO CURSO DE EXTENSÃO	95
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	114
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	117
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	118

1. INTRODUÇÃO

Diante da percepção das mudanças no âmbito educacional dada pelas novas estruturas na relação conhecimento e aprendizagem (protagonismo do aluno, vivências como articuladoras do conhecimento, professor como mediador, tecnologia social como apoio pedagógico) surge a necessidade de estabelecer uma proposta de investigação sobre limites e possibilidades da prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora, visando realizar uma discussão acerca da cidade educadora, agregando conhecimento no processo de alfabetização, letramento e multiletramentos, pois, considera-se que:

a seleção de diferentes tipos de escritos responde ao objetivo de favorecer a permeabilidade entre o ambiente social e a escola. A iniciativa de deixar entrar os escritos não (tradicionalmente) escolares facilita não apenas a contextualização da aprendizagem, mas favorece um movimento inverso: a participação infantil, fora da escola, no mundo da escrita. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 85)

Sob essa perspectiva, essa pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Educação e Novas Tecnologias – Mestrado Profissional do Centro Universitário Internacional UNINTER – pertencente ao projeto de pesquisa “O professor/educador e a Cidade Educadora: políticas, práticas e representações sociais”, sob a coordenação da profa. Dra. Sueli Pereira Donato, no âmbito do grupo de pesquisa intitulado “Ciência, tecnologia e interculturalidade na educação”, situado na linha de pesquisa “Formação de Professores e Novas Tecnologias”, traz para o debate a cidade educadora como território pedagógico diante da prática docente em multiletramentos, buscando verificar os limites e as possibilidades de tal interlocução nas concepções de seis professoras alfabetizadoras que atuam em duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR.

Cidade educadora aqui compreendida como “[...] uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. [...]”, além disso, “O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes” (AICE, 1994, p. 1), ou seja, o uso do espaço da cidade no processo de aprendizagem dos educandos, utilizando os espaços sociais e suas diversas possibilidades como aliados na

aquisição de conhecimento além dos muros escolares, proporcionando convívio com a realidade e a relação com a sociedade como agentes pedagógicos.

Considera-se o letramento como uma etapa muito importante na vida de um indivíduo, visto que a leitura e a escrita fazem parte do dia a dia dos cidadãos que vivem em uma sociedade letrada, levando em consideração a perspectiva de “alfabetizar letrando” de Soares (2003), ou seja, o uso da leitura e da escrita nas relações sociais, e ampliando para a concepção de Rojo (2012) no que diz respeito à diversidade de linguagens no contexto social e a necessidade de abordá-las no processo de formação do educando.

Atualizando o currículo brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em âmbito geral, incluindo todos os níveis de ensino, reforça a ideia da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996 e estabelece dez competências que se alinham a uma aprendizagem social, visando o indivíduo e sua individualidade, sendo elas: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Entretanto, na sala de aula, geralmente, acontecem as simulações de situações em que o estudante precisa ser capaz de resolver e agir diante das mesmas de maneira superficial, ou seja, não estando diretamente envolvido para adquirir o conhecimento, o que pode gerar aprendizagem mecânica. Nesse viés, ressalta-se que a educação não deve se limitar ao espaço escolar e as simulações, quando existem muitos espaços educadores na cidade. Nessa direção, a LDB em seu artigo 1.º esclarece: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1)”.

Em consonância com esse cenário contemporâneo, situa-se a cidade como espaço educador que pode oferecer ao educando uma aprendizagem baseada na vivência/experiência, tendo em vista que: “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDÍÁ, 2002, p. 23)”.

Dessa maneira, é preciso repensar a prática docente para que contemple as demandas a partir das concepções atuais de aprendizagem em que o educando não

assume apenas o papel de receptor, mas de emissor e de protagonista nesse processo. Com efeito, o professor necessita estar preparado para atuar diante dos desafios atuais que envolvem aprendizagem fora da sala de aula (espaço diferente do habitual, materiais além dos tradicionais, criar vínculos baseado na relação indivíduo/espaço) e com metodologias diferenciadas, principalmente, levando em consideração o uso de tecnologias sociais¹, tendo em vista que:

a possibilidade de conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desencadeadas pelos diferentes atores que vivem a cidade e esta pressupõe explicitação/diálogo acerca do projeto educativo presente nas ações. Converter a cidade em uma pedagogia é, portanto, mais do que uma nova metodologia ou panaceia discursiva e requer, sobretudo, predisposição para um novo modo de olhar e de viver a cidade. (MOLL, 2004, p.43)

A vivência da comunidade tende a colaborar mais com a percepção da vida em sociedade do que simulações em sala de aula. A partir disso, se evidencia a potencialidade da cidade no processo de ensino/aprendizagem intencionalmente planejado. Trata-se de uma proposta que:

[...] implica rever esquemas de leitura de mundo, lançar mão de utopias presentes na história da pedagogia e projetar a cidade como espaço distinto daquele que se apresenta ao senso comum, distinto da percepção generalizada de que a cidade é um lugar cada vez mais inseguro, de medo, de perigos, um lugar no qual a única alternativa é isolar-se no âmbito doméstico, como que respondendo a tirania imaginária de um modo de ver e viver o mundo. Na cidade cabem muitas cidades, com as feições que somos capazes de lhe atribuir. (MOLL, 2013, p. 217)

Mediante esses apontamentos situa-se a opção por essa temática em uma perspectiva pessoal, acadêmica e profissional.

O meu interesse pela educação começou por influência da família: mãe e avó eram professoras. Iniciei a graduação em Pedagogia logo após a conclusão do Ensino Médio, minhas colegas eram a minha mãe (que atuava como professora com o curso de Magistério), uma amiga de infância e minha cunhada, além das demais que compunham a turma. Desde o primeiro ano do curso, aliei a teoria à prática, pois fui atendente infantil e estagiária. Não via a hora de me formar, para, então, assumir a minha primeira turma. E assim aconteceu, comecei a docência com uma turma de

¹ Segundo o Instituto de Tecnologia Social (2004, p. 26), Tecnologia Social pode ser definida como um “conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida”. A discussão acerca do uso desse tipo de tecnologia encontra-se no capítulo 3.

Educação Infantil, passei pelo Ensino Fundamental e atualmente sou pedagoga e coordenadora pedagógica em uma escola particular de ensino, áreas que me encontrei.

A minha paixão pela educação é grande, destaca-se o Ensino Fundamental como o nível que mais me identifico. Tenho a concepção de que é necessária grande atenção na formação inicial, visto que é base para toda a vida escolar, bem como o futuro de um cidadão. Com isso, a alfabetização é a minha maior área de interesse e alegria. Me encanta a pesquisa nesse campo e a possibilidade de contribuir com os meus colegas de profissão possibilidades de aprimoramento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, aprendizado significativo aos educandos.

Minha trajetória profissional esteve sempre ligada à educação, mesmo que sem intenção. Sou formada em Jornalismo, além da Pedagogia, e a educação sempre foi meu campo de atuação, visto que integrei a equipe de marketing de uma grande rede de colégios de Curitiba. Mas, durou pouco até que retornasse efetivamente para a educação.

Vejo no Mestrado a possibilidade de crescimento profissional, bem como pessoal. Ao me tornar pesquisadora, há uma grande aquisição de conhecimento pessoal que pode ser aplicado no meu trabalho e agregando ao âmbito acadêmico. Percebo a importância da atualização de meus estudos no dia a dia, nos desafios que a escola oferece e que, eu, como profissional da educação, preciso estar preparada para lidar.

Diante desses desafios, também me desafiei em pesquisar sobre algo novo pra mim: cidade educadora, aliando com a minha paixão: alfabetização e as reflexões suscitadas no decorrer das orientações. Diante disso, é possível colocar que a cada nova descoberta, me torno uma profissional melhor e mais apaixonada pelo o que faz.

No tocante à relevância acadêmica dessa pesquisa, o estudo justifica-se pela ausência de pesquisas que contemple a interlocução da cidade enquanto território pedagógico nas práticas docentes em contexto de alfabetização (letramento e multiletramentos), aspecto esse demonstrado na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) realizada no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que compreendeu o período de 2012 a 2018, conforme elucidado no Quadro 1, a partir, da utilização dos descritores: “Cidade”, “Cidade Educadora”, “Território Educativo” e “Território de Aprendizagem”.

Tabela 1: Sistematização do corpus de análise proveniente do Banco de Teses da Capes no período de 2013 – 2018, a partir dos descritores: “Cidade”, “Cidade Educadora”, “Território Educativo” e “Território de Aprendizagem”.

ANO	N.º DE TRABALHOS (D/T) “Cidade”	N.º DE TRABALHOS (D/T) “Cidade Educadora”	N.º DE TRABALHOS (D/T) “Território Educativo”	N.º DE TRABALHOS (D/T) “Território de Aprendizagem”
2013	3	-	-	-
2014	3	2	1	-
2015	-	1	2	-
2016	-	1	1	-
2017	-	4	2	-
2018	2	2	-	-

Fonte: A autora (2019), com base na coleta de dados (Banco de Teses e Dissertações da CAPES).

Da análise efetuada sobre os títulos, resumos e palavras-chave nestes 44 trabalhos selecionados para análise por meio de uma leitura mais rigorosa em busca da subcategorização não foi identificado nenhum trabalho que possui aderência à temática dessa pesquisa. Os demais trabalhos apresentam as temáticas em seus contextos, mas não com ênfase específica ao objeto deste estudo.

Para o descritor “Cidade”, com oito trabalhos: destaca-se a concepção da participação da cidade de alguma maneira no processo de aprendizagem. Esses trabalhos se concentram mais nos anos 2013 e 2014, quando se percebe que há pouca menção sobre os conceitos de cidade educadora ou territórios de aprendizagem e educativo. As pesquisas contemplam a cidade no processo educativo, porém, não faz uma integração efetiva entre educação e cidade, como proposto pela cidade educadora.

Para o descritor “Cidade Educadora”, com dez trabalhos: deve-se salientar que em 2017 houve o maior número de pesquisas evidenciando a prática social colocada pelo conceito. As mesmas abordam a cidade educadora em primeiro plano e discutem a participação da cidade no processo de aprendizagem de um modo geral, mas não especificamente no âmbito da alfabetização.

Concernente ao “Território Educativo”, com seis trabalhos: as discussões tendem a abordar ambientes que podem ser utilizados dentro da proposta da relação cidade/escola, como no caso no museu, apontado na dissertação de Teixeira (2017), “Sentidos e significados da relação museu/escola: perspectivas para a construção de

territórios educativos” e como proporcionar a integração da cidade na escola de tempo integral.

Os “Demais descritores”, com 20 trabalhos: aparecem de maneira despretensiosa, visto que não contemplam, efetivamente, em seus descritores o que foi pesquisado, e as pesquisadoras encontraram relação com a temática a partir da leitura de resumos. Associados ao “Território Educativo”, na maioria desses trabalhos, a temática está na discussão sobre as escolas de tempo integral, mais especificamente, o programa “Mais Educação”, criado pelo Governo Federal em 2007 com o objetivo de ampliar a jornada escolar dos estudantes a partir de diferentes atividades educativas.

Salienta-se a importância desse tipo de investigação exploratória – o estado do conhecimento –, por possibilitar realizar “[...] um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37)”, que nesse estudo observou-se que a cidade educadora ainda é pouco discutida nos trabalhos científicos e, em nenhum deles, faz relação direta com o processo de alfabetização e letramento. Além disso, a cidade é abordada, em sua maioria, em discussões sobre escolas de tempo integral, com escassez de menções em instituições com jornada regular.

Observa-se, ainda, que a cidade educadora aparece em publicações acadêmicas, sendo que em sua maioria dentro do contexto da pesquisa, mas não como protagonista. Dessa maneira, o objetivo de compreender o cenário de pesquisas, envolvendo a prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora, corrobora com o ineditismo no estudo proposto nesta pesquisa. Tal resultado, evidencia a relevância de uma explanação sobre o tema, investigando nas percepções de professores alfabetizadores os limites e as possibilidades diante de uma nova concepção de espaço educador, utilizando o que a cidade tem a oferecer.

Nesse contexto, busca-se investigar a concepção de um determinado grupo de professores que atuam no último ano da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com intuito de contribuir com a prática pedagógica dessas docentes no que se refere às possibilidades de interlocução com a cidade enquanto território pedagógico.

A atualização na prática pedagógica é de suma importância, buscando contemplar as demandas contemporâneas e ofertar aos educandos uma educação de

qualidade. Tal atualização pode ser adquirida a partir de uma pesquisa sólida, que busca reflexão e apresenta modelos que tendem a ajudar os profissionais que apresentam interesse na temática, bem como atuam na área pesquisada, assim como a presente pesquisa. Além disso, expõe-se as possibilidades a partir de um produto elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados. Ressalta-se, aqui, que por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado profissional faz-se necessário o desenvolvimento de um produto como modo de contribuir com a realidade social pesquisada em consonância com o que exige a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. (CAPES, 2019, n. p.).

A partir dos apontamentos aqui elucidados e da importância do alfabetizar letrando (SOARES, 2003; GOULART, 2010), oportuniza-se neste estudo a pesquisa sobre o professor contemporâneo que necessita ampliar o rol de possibilidades teórico-metodológicas em suas práticas pedagógicas, de modo a favorecer o protagonismo estudantil na intersecção com uma formação para e pela cidadania ativa (BENEVIDES, 1998), abrindo o leque para diferentes possibilidades, dando destaque para o uso da cidade como espaço educador (AICE, 1994). Visando tal necessidade, questiona-se nesta investigação: Quais os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora na prática docente em multiletramentos no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR?

Para responder ao problema de pesquisa, apresenta-se como **objetivo geral**: Analisar os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora na prática docente em multiletramentos no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR.

A partir do objetivo geral, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Contextualizar o processo de alfabetização e letramento na perspectiva dos multiletramentos;
- b) Caracterizar a proposta de cidade enquanto território pedagógico à luz da literatura e os princípios da Carta das Cidades Educadora sem articulação com as tecnologias sociais;

- c) Averiguar, na concepção dos professores, os limites e possibilidades em utilizar a cidade enquanto território pedagógico de aprendizagem no contexto de sua prática docente em multiletramentos;
- d) Elaborar e aplicar um curso de extensão com objetivo de refletir e discutir sobre o potencial da cidade como território de aprendizagem no processo de alfabetização, letramento e multiletramentos, contribuindo com o lócus pesquisado.

A opção metodológica dessa investigação pauta-se na pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de natureza descritiva, exploratória que envolve (a) levantamento bibliográfico na área e pesquisa de campo; (b) entrevistas semiestruturada com as docentes da escola pesquisada; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). E por se tratar de uma dissertação como componente de um Mestrado Profissional, se faz necessário realizar uma pesquisa aplicada. Ou seja, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35)”. Esse método está presente na elaboração do produto da pesquisa, contemplando a educação e as tecnologias no âmbito da pesquisa acadêmica.

A pesquisa empírica foi realizada em duas escolas da rede de ensino privada do município de Curitiba/PR. A escolha se deu pela aproximação da pesquisadora com as mesmas, ou seja, pelo conhecimento prévio do funcionamento de cada uma delas e das docentes que nelas atuam, oportunizando maior compreensão do campo de pesquisa. Participaram seis professoras que atuam no último ano da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foram selecionados devido à proximidade com a temática da análise, visto que atuam ou atuaram no processo de alfabetização e podem ser consideradas professoras alfabetizadoras.

Para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação está dividida em seis capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. Inicia-se pelo primeiro capítulo apresentando o tema, as justificativas seguidas da relevância da pesquisa, a definição do problema e objetivos geral e específicos, e apresentação dos capítulos.

No segundo capítulo, denominado “PERCURSO METODOLÓGICO” apresenta a abordagem da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), revisão de literatura, o trabalho empírico, a seleção dos participantes e o trabalho de campo, descrição dos

instrumentos para coleta de dados e o processo de entrevista à análise dos dados, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018).

No terceiro capítulo, “LER E ESCREVER: DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS”, é apresentado o primeiro item do referencial teórico e está dividido em dois subtemas. O primeiro discute os conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2003; GOULART, 2010) e as concepções de Ferreiro (2006), associando com outros autores e a pesquisa sobre analfabetismo realizada pelo Inaf (2018). O segundo amplia os termos e suas práticas apresentadas anteriormente trazendo a ideia da Pedagogia do Multiletramentos, a partir Cazden, Cope, *et al* (1996), Rojo (2009, 2012), Lorenzi e Pádua (2012), entre outros. O documento da Base Nacional Comum Curricular (2017) é utilizado como aporte no que diz respeito ao currículo diante da proposta.

Sendo assim, no quarto capítulo, “CIDADE EDUCADORA: ENTRE CONCEITOS, POTENCIAL COMO ESPAÇO EDUCADOR E INTERLOCUÇÃO COM OS MULTILETRAMENTOS”, é apresentada a proposta de cidade educadora (AICE, 1994, 2004), como se dá a prática no Brasil e no mundo (AICE, 2020), demonstrando os possíveis espaços educadores: formais, não formais e informais (GOHN, 2004; GADOTTI, 2005; MATAREZI, 2005; PAETZOLD, 2006; RODRIGUES, 2010; CASCAIS; TERÁN, 2014; BNCC, 2017). Para fechar, aborda-se a interlocução dos multiletramentos com a cidade educadora a partir da multimodalidade presente na cidade, considerando as ideias de Gadotti (2006) e Rojo (2009), com a contribuição de outros autores.

O quinto capítulo, “PRÁTICA DOCENTE PARA OS MULTILETRAMENTOS NA INTERFACE COM A CIDADE EDUCADORA”, traz o papel do professor diante da proposta de interlocução da cidade educadora nas práticas docentes em multiletramentos. Para isso, inicia-se com um item sobre a prática do professor contemporâneo, sendo elucidada por Ferreiro (1995), Freire (2002), Nóvoa (2009), demais autores e os documentos Programa de formação de professores alfabetizadores: Documento de Apresentação (2001) e Caderno de Boas Práticas do Professor Alfabetizador das Escolas de Minas Gerais (2010) e Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; Professor Alfabetizador (2014). Em seguida, aborda-se as características docentes para o século XXI, trazendo as ideias de Freire (1991), Perrenoud (2000), Gadotti (2003), Oliveira (2006), Roldão (2007), Prado *et al* (2013), Nóvoa (2017) e Martins, Silva e Bezerra (2018). O último item traz a

Tecnologia Social como aliada da prática docente na interlocução dos multiletramentos com a cidade educadora, a partir do que diz Feenberg (2003), Dagnino (2014), Soffner (2014), entre outros. As considerações do Instituto de Tecnologia Social (2004) e da Base Nacional Comum Curricular (2017) também se fazem presente na discussão.

No sexto capítulo, “DESCRIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS”, apresenta-se a caracterização dos participantes da pesquisa, seguido da análise e a discussão das concepções das professoras alfabetizadoras por meio da técnica de análise de conteúdo ao encontro das categorias que expressassem os limites e as possibilidades de interlocução da prática docente em multiletramentos com a cidade educadora.

O sétimo capítulo propõe-se a apresentar o produto desta dissertação como contribuição ao lócus pesquisado para aplicação prática do conhecimento adquirido diante da investigação e discussão da presente dissertação.

Finalmente, são expostas as considerações finais, explanando os limites e possibilidades de o professor realizar sua prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora, bem como, apontar contribuições e lacunas dessa pesquisa, no qual favorece o desenvolvimento de futuras pesquisas acerca do objeto de estudo em questão.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda todo o percurso metodológico da pesquisa. Inicia-se apresentando a abordagem adotada apoiando-se em autores como: Bogdan e Biklen (1994), Richardson (1999), Denzin e Lincoln (2006), Gerhardt e Silveira (2009), Aguiar e Tourinho (2011), Augusto *et al* (2013).

Dando sequência, apresenta-se pesquisa do tipo Estado do Conhecimento realizada pela pesquisadora na base no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (2019), no recorte temporal de 2012 a 2018, a partir de descritores envolvendo alfabetização e cidade educadora. Para compreensão do cenário acadêmico em torno do tema da pesquisa, também utilizou-se Silva e Menezes (2001).

Na pesquisa empírica, apresenta-se a seleção dos participantes e o trabalho de campo, fundamentada na LDB (1996). Em seguida, aborda-se os caminhos da pesquisa, trazendo a estrutura metodológica a partir de Macedo (1996), Gil (1999) e Sousa (2006). Por fim, apresenta-se a metodologia da análise de conteúdo, conforme concepções de Bardin (1977, 2016) e Franco (2018).

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A primeira etapa da metodologia da pesquisa é a definição da melhor abordagem a ser empregada para contemplação mais fidedigna na apresentação dos resultados obtidos. Dessa maneira, trabalhar com dados qualitativos atende melhor à demanda necessária para compreensão do fenômeno estudado, visto que dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16)”.

Como a pesquisa se propõe a discutir a educação, bem como os aspectos sociais em torno da Cidade Educadora enquanto espaço educador em busca de uma aprendizagem calcada em vivências sociais, evidencia-se o potencial da metodologia qualitativa, pois, como apontam Aguiar e Tourinho (2011), sua origem está nos estudos antropológicos e sociológicos. Complementando,

na sociologia, a discussão da importância da pesquisa qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos se deu por meio de trabalhos realizados pela Escola de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930. Na mesma época, na antropologia, os estudos de autores como Evans-Pritchard, Radcliffe-Brow e

Malinowski trouxeram os métodos de trabalho de campo. (AUGUSTO *et al*, 2013, p. 747)

Com isso, a pesquisa qualitativa se destina como a mais eficaz no que diz respeito à educação e aspectos sociais. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a interpretação do mundo é algo que aparece na pesquisa qualitativa, bem como a participação do pesquisador na compreensão dos fenômenos ao que diz respeito à percepção do outro. Dessa maneira, torna-se oportuna a utilização de instrumentos em que o pesquisador possa obter dados a serem analisados de maneira que caracterize a compreensão do fenômeno social ali apresentado, visto que:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno. (RICHARDSON, 1999, p. 102).

O pesquisador tem papel fundamental na análise de dados qualitativos e precisa “explicar o porquê das coisas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)”, já que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)”. Dessa maneira, é preciso atenção quanto às características desse tipo de pesquisa, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 1 – Características da pesquisa qualitativa

Objetivação do fenômeno

Hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno

Observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural

Respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos

Busca de resultados os mais fidedignos possíveis

Oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências

Fonte: Adaptado pela autora de Gerhardt e Silveira (2009, p.32).

A pesquisa qualitativa é a abordagem utilizada na obtenção de dados e consequentemente na busca de resultados. A partir da definição dessa abordagem, se faz necessária a escolha do procedimento que melhor atende o objetivo proposto com a pesquisa. Sendo assim, existem alguns procedimentos qualitativos e o pesquisador precisa identificar o que melhor se encaixa em sua proposta. Para esta pesquisa, a descrição da escolha apresenta-se ao ser falado sobre a pesquisa empírica, no item que trata sobre a análise de conteúdo.

A seguir, expõe-se o resultado da revisão de literatura, para melhor compreensão do cenário do tema estudado em âmbito acadêmico.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Como início desta pesquisa, se faz necessário realizar uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, visto que esse procedimento “[...] resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa (SILVA; MENEZES, 2001, p. 37)”.

Sendo assim, a partir de uma leitura flutuante no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, compreendendo o período de 2012 a 2018, em que foram analisadas as palavras-chave e a introdução das pesquisas com os descritores: “Cidade”, “Cidade Educadora”, “Território Educativo” e “Território de Aprendizagem”. Essa busca resultou em 3.672 teses e dissertações, sendo que destas, após aplicação de filtros, 44 foram selecionadas por se relacionarem com a pesquisa a ser realizada, como apresenta o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Relação de dissertações e teses sobre os descritores no período de 2012 a 2018.

DATA DA DEFESA	TÍTULO	AUTORIA	TIPO	PALAVRAS-CHAVE	IES
2015	A educação popular para todos de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957-1964)	MARQUES, Berenice Pinto	D	Educação popular. Democratização da cultura. Cidade educadora.	UFRN
2014	Cidades educadoras no estado de São Paulo: análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do movimento	MARTIN, Carolina	D	Cidade Educadora; Política Pública; Educação Permanente	Unimep
2014	A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral	CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de	D	Educação integral, território, território educativo.	UFMG
2014	Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na Escola Básica	ARAUJO, Vanessa Barboza de	D	Ensino de cidades – Cidade educadora — Espaço urbano	UEMG
2016	A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação	FABRICIO, Tarcio Minto	T	Cidades Educadoras; Educação CTS; Ensino de Ciências; Espaços educativos; Educação não formal	UFScar
2013	A escola normal regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade	SOUSA, Bernardina Santos Araujo de	T	Escola Normal e Igreja Católica, fina flor, habitus professoral e cidade moderna	UFPB
2014	Alfabetizando os "filhos da rainha" para a civilidade/modernidade: o instituto pedagógico em Campina Grande - PB (1919-1942)	ANDRADE, Vivian Galdino de	T	Campina Grande; Instituição Escolar; Modernidade Pedagógica	UFPB
2013	Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 - 1942)	CANDEIA, Luciano	T	Escola de Aprendizes Artífices. Educação profissional. Formação profissional de trabalhadores. Instituições escolares	UFPB
2014	Crianças: modos de (vi)ver, praticar e narrar seus espaços cotidianos	BORGES, Juliana de Oliveira	D	Espaço, Escola, Cidade, Narrativa, Experiência.	UFF
2014	Olhares e representações sobre a cidade: o caso de São Gonçalo	DOBAL, Juliana Nocchi	D	Espacialidade Humana; Espaço Público; Cidade	UFF
2014	Cidade Amiga da Criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão	SIMIANO, Maristella Pandini	D	Criança. Cidade. Espaços Públicos. Brincadeira	Unisul
2015	Curricul(o)rizando a cidade: enredamentos possíveis das práticas políticas dos/as praticantes pensantes do programa educação em tempo integral no território-cidade de Vitória-ES.	FIGUEIREDO, Ricardo	T	Educação em Tempo Integral. Currículos pensados praticados. Práticas políticas. Praticantes pensantes. Território-cidade	UFES
2013	Educação das infâncias: as crianças narram sua cidade	MURILLO, Marcia Vilma	D	Criança; Cidade; Experiência; Narrativas; Educação da Infância	UESC

2016	Infância, políticas de educação integral/ integrada e a constituição de territórios educativos: um estudo no bairro Uberaba em Curitiba	FERNANDES, Sonia Maria	D	Políticas Educacionais; Cidade; Infância; Territórios Educativos	UFPR
2016	Bom Juá e plataforma: territórios que ensinam o patrimônio cultural à infância, Salvador - Bahia	BARRETO, Rosivalda dos Santos	T	Educação; Patrimônio; Cultura	UFC
2016	"Escola municipal, poder e Estado: O Programa Mais Educação em Duque de Caxias."	COSTA, Regis Eduardo Coelho Arguelles da	T	capoeira; escola; cultura afro-brasileira; patrimônio; programa mais educação	UFRJ
2015	Educação integral: significações do programa escola integrada para sujeitos da Escola Municipal Adaauto Lúcio Cardoso	SOUZA, Patricia Pinheiro de	D	educação integral – Programa Escola Integrada; história; significações; sujeitos.	UEMG
2013	Cidade, a arte e a educação a experiência das derivas urbanas e sua potencialidade educativa	BARTALINI, Marina Mayumi	D	Arte; Cidade; Educação; Derivas; Intervenção Urbana; Mapas; Educação não formal	UNICAMP
2013	O programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ: analisando uma política de ampliação da jornada escolar	KAVAI, Sandra Helena Garcia Ramaldo	D	Programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ; Educação Integral; Jornada Escolar; Políticas Pública	UFRJ
2013	Educação (em tempo) Integral na Infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade	CARVALHO, Levindo Diniz	T	Educação (em tempo) Integral, Infâncias, Crianças	UFMG
2013	Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos	FONTANA, Silene	T	Educação. Escola de tempo integral. Educação formal. Educação não formal.	PUC - SP
2016	O Programa Mais Educação no município de Petrópolis	BRANDOLIN, Fabio	T	Educação em tempo integral; Programa Mais Educação; Implementação; Gestão; Voluntários	UFRJ
2016	Mais Educação: para além da ampliação do tempo e espaço	WEITZEL, Simone de Almeida Evangelista	D	Programa Mais Educação. Tempo Integral. Gestão Educacional	UFJF
2015	Indústria cultural e escola: a sala de aula no parque de diversões do Hopi Hari	LEMOES, José Roberto	T	Semiformação. Indústria Cultural. Entretenimento. Escola. Hopi Hari	UFScar
2014	A implementação do programa mais educação em escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN: um estudo sobre o período de 2008 - 2011	SILVA, Marcia Soraya Praxedes da	D	Políticas Públicas. Educação Integral. Programa Mais Educação.	UFRN
2015	Programa Mais Educação: mais tempo de quê?	BOLDRINI, Vanize Bee	D	Políticas públicas; Programa Mais Educação; classe trabalhadora; educação integral; escola em tempo integral.	UNICENTRO
2015	A educação integral dos territórios educativos do programa mais educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas	BARBOSA, John Mateus	D	Territórios Educativos, Espaço-Tempo Escolar; Função Escolar; Pobreza	UFPE
2013	Pedagogia dos Museus (experiências com escolas públicas de Petrópolis)	FILHO, Oazinguito Ferreira da Silveira	D	Escolas; Museus; Educação formal e não-formal; Educação Patrimonial	UCP
2017	Onde se aprende ser professora e professor? Cartografias sobre Territórios Educativos na formação inicial docente	OLIVEIRA, Larissa de Souza	D	Cidade Educadora; Território Educativo; Mapas Vivenciais e Formação Inicial Docente	UFJF
2018	Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola da periferia de São Paulo	MANGANOTTE, Marina Braguini.	D	Inclusão social – Inclusão escolar – Urbanização - Fracasso Escolar - Mais Educação - Cidade Educador	UFJF

2017	A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem	TAVARES, Deborah Etrusco	D	Educação Integral; Cidade Educadora; Tempos e Espaços escolares	UFJF
2018	Identidade cultural no currículo da Educação Infantil na rede municipal de Vinhedo	SAGRILO, Mariana Cristina Pedrassa	D	Identidade cultural; currículo; Educação Infantil e Cidade Educadora	UNICAMP
2017	A educação em diálogo com a cultura: da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF	RICARDO, Luciana de Maya	T	Museu e comunidade; Museu e educação; Educação formal; informal e não formal; Cidade educadora.	UnB
2017	Sentidos e significados da relação museu/escola: perspectivas para a construção de territórios educativos	CRUZ, Marina Barbosa da	D	Sentidos e significados; Museus; - Aspectos educacionais; Território educativo	PUC - SP
2017	Cidade educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola	PINHAL, Ana Luiza Coelho Ferreira	D	Educação; Cidades Educadoras; Participação Cidade	UNIR
2017	Território educativo: mapeando e decifrando aprendizagens 'além-muros' – experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves/Caxias do Sul-RS	PEDRO, Joanne Cristina	D	Território Educativo. Educação Integral. Mapa de Aprendizagens 'além muros'. Pesquisa-ação. Relação escola e comunidade.	UCS
2017	O samba na escola e a escola no samba: configurações de uma educação integral popular	LIMA, Maria Margareth de	T	Arte/educação; Educação Integral; Educação Popular	UFPB
2018	Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação	SILVA, Dayane Izaete	D	Educação Integral; Programa Mais Educação; Minas Gerais	UFJF
2018	Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças	MELONI, Adaliza	T	Criança; Paisagens de infância; Brincar; Cidade; Geografia da infância	Unesp
2018	Passeios com crianças: cidade em tensão	UNIZ, Maria Cristina Soto	T	Infância. Cidade. Território. Passeio. Pesquisa com Criança	UERJ
2018	Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade	TOSO, Claudia Eliane Ilgenfritz	T	Criança; Cidade; Sentimento de pertencimento; Anos iniciais	Unijuí
2017	Programa Diadema Mais Educação: uma experiência de educação integral e proteção integral	SANCHES, Ana Lúcia	T	Educação Integral; Proteção Integral; Gestão Pública	PUC - SP
2018	Do espaço público como oportunidade de educação convivência	TANI, Luanna Vieira	D	Espaço Público, Educação, Convivialidade, Brasília	UnB
2017	O programa mais educação: um estudo da oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió	SANTOS, Vanessa Satiro dos	D	Educação integral; Programa Mais Educação; Políticas públicas; Formação Omnilateral	Ufal

Fonte: Organizado pela autora com base no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, 2019.

Das pesquisas selecionadas, 14 abordam a cidade educadora e o território educativo como protagonistas, sendo que as demais apresentam as temáticas em seus contextos, mas não com ênfase específica. Deve-se dar destaque a uma das pesquisas, a de Andrade (2014), por relacionar a alfabetização com a cidade educadora, mesmo que não contemple exatamente a perspectiva dessa pesquisa.

Outro item que chama a atenção é o fato de 13 pesquisas contemplarem a educação integral no conceito de participação de educandos em espaços além dos muros da escola. O programa que mais aparece é o “Mais Educação”, programa criado pelo Governo Federal em 2007, com o objetivo de ampliar a jornada escolar dos estudantes a partir de diferentes atividades educativas. Sendo uma delas, a inserção dos sujeitos na ocupação dos territórios cidade.

Dessa maneira, é possível destacar que, na maioria das pesquisas, a cidade educadora está presente em escolas de tempo integral, mas não no dia a dia das instituições normais, dentro de suas propostas curriculares. Depreende-se, que a alfabetização na interlocução com a cidade educadora não aparece em nenhuma das pesquisas.

2.3 PESQUISA EMPÍRICA

Esta etapa consiste na aplicação da pesquisa de maneira a selecionar os praticantes, bem como realizar o trabalho de campo a partir de um caminho metodológico findando na análise de conteúdo.

O campo empírico da pesquisa consistiu na coleta de informações exploratórias com professoras alfabetizadoras para entender suas percepções acerca do conceito de cidade educadora, a fim de dar início à análise dos limites e possibilidades da prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora em duas escolas da rede privada do município de Curitiba/PR.

Participaram da pesquisa todas as professoras recrutadas voluntariamente e que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que atuam em turmas alfabetizadoras das escolas pesquisadas, contemplando o processo de alfabetização, letramento e dos multiletramentos.

Não participaram professoras que não se enquadraram na proposta de pesquisa, ou seja, que não atuaram nos anos de alfabetização. Também foram excluídas as que não apresentaram o TCLE preenchido, tendo em vista que a adesão à pesquisa foi voluntária.

2.3.1 Seleção dos participantes e o trabalho de campo

A população estudada está diretamente ligada ao processo de alfabetização, letramento e multiletramentos. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa são professoras alfabetizadoras que atuam no último ano da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, em duas escolas da rede privada de ensino, uma situada no bairro Bigorrilho e outra no bairro Santa Felicidade, Curitiba/PR.

Ainda de acordo com Artigo 7.º da LDB 9.3914/1996, as escolas da rede privada de ensino devem atender às especificações:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996)

Como critério para participar desta pesquisa, elegeu-se o exercício da docência no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e no último ano da Educação Infantil, segmentos que se encontram as turmas de referência para a pesquisa. Esse recorte se justifica devido à redação da legislação atual no que se refere ao processo de alfabetização, visto que, segundo o Caderno Política Nacional de Alfabetização (2019), o processo inicia na Educação Infantil e continua no Ensino Fundamental. “Não se trata de alfabetizar na Educação Infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1.º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019, p. 31)”. Dessa maneira, considera-se que as professoras da Educação Infantil necessitam proporcionar um ambiente abordando os multiletramentos, o que, em alguns casos, pode gerar uma familiarização do educando quanto às percepções de leitura e escrita antes mesmo do ingresso no Ensino Fundamental. A partir disso, pode-se considerar atuantes do processo de

alfabetização as professoras que atuam desde o último ano da Educação Infantil até o 3.º ano do Ensino Fundamental, pois “conforme a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada no 1.º e 2.º ano do Ensino Fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3.º ano, denominado ‘ortografização’ (BRASIL, 2019, p. 14)”.

São mulheres, formadas em Pedagogia e, em sua maioria, pós-graduadas. A regência acontece conforme a necessidade e a demanda da escola, portanto, ao fim do ano pode ocorrer rodízio entre as professoras, como ocorrido no fim de 2019 para atuação em 2020. Sendo assim, a professora pode ter atuado em turma de alfabetização no ano anterior e não ter permanecido com essa regência para o ano letivo vigente. Dessa maneira, o foco da pesquisa está nas professoras atuantes ou que atuaram em turmas de alfabetização nos últimos três anos.

A primeira escola pesquisada dispõe de uma turma de cada ano, dos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, absorvendo educandos de 4 meses a 10 anos. As turmas de alfabetização compreendem em média 12 alunos.

A segunda escola é um Centro de Educação Infantil, que compreende turmas desde o berçário até o Infantil VI, sendo a última, a turma em que as docentes selecionadas para a pesquisa atuam.

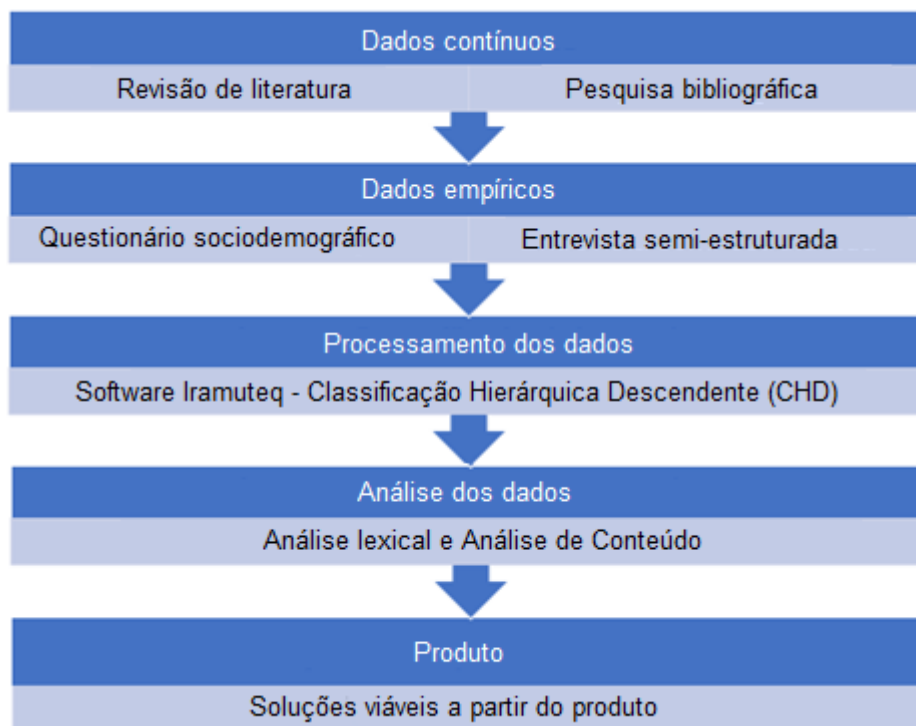
A partir da definição dos sujeitos da pesquisa (professoras alfabetizadoras) e do campo (escolas privadas) optou-se pelo contato com a direção das escolas selecionadas para apresentação da pesquisa e colher as respectivas autorizações de pesquisa em campo e, posterior submissão ao comitê de ética que aprovou essa pesquisa por meio parecer consubstanciado n.º 3.732.802.

O trabalho de campo envolveu a aplicação de questionário sociodemográfico (APÊNDICE A) e entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B) para apreender os dados empíricos.

2.3.2 Caminhos da pesquisa

Para elaboração da pesquisa, estabeleceu-se uma estrutura metodológica abordando cada passo necessário para conclusão da mesma. Dessa maneira, o fluxo de trabalho aconteceu de acordo com a necessidade metodológica com ênfase na pesquisa qualitativa para alcance dos objetivos propostos e resposta ao problema de pesquisa. Abaixo, apresenta-se panorama deste percurso metodológico:

Figura 2 – Estrutura metodológica da pesquisa



Fonte: A autora (2020).

Em primeiro lugar, foi realizada a revisão de literatura, como apresentado anteriormente. Tal sistematização de informações e materiais já existentes foram utilizadas como ponto inicial para definição da abordagem da pesquisa. Na sequência, foi produzida a pesquisa bibliográfica, que contempla materiais já publicados sobre o tema a partir de diferentes tipos de fontes, como: livros, artigos científicos, dissertações, teses, entre outros. Esse tipo de pesquisa pode ser considerada como a base de qualquer trabalho científico, como explicita Macedo (1996, p. 13): [...] a 'revisão bibliográfica' ou 'revisão de literatura' consiste numa espécie de 'varredura' do que existe sobre o assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não 'reinvente a roda'.

Sendo assim, elaborou-se uma pesquisa contemplando obras e autores que já discutiram o tema como forma de abrir uma nova discussão acerca do mesmo.

Para caracterização dos sujeitos da pesquisa, foi utilizado o questionário de perfil sociodemográfico como instrumento, buscando conhecer as características de demográficas de cada professora, com ênfase em informações profissionais, bem como conhecimento prévio sobre o assunto da pesquisa (Cidade Educadora). A

aplicação do questionário se deu presencial em folha de papel impressa e preenchimento individual.

Em seguida, adotou-se a entrevista para dar sequência na compreensão do fenômeno. Sendo que esse método tem como vantagem “a possibilidade de se obterem informações detalhadas sobre valores, experiências, sentimentos, motivações, ideias, posições e comportamentos, entre outras características dos entrevistados (SOUSA, 2006, p. 378)”. Para isso, ficou estabelecida a entrevista semiestruturada a partir de perguntas preestabelecidas, mas que não limitaram os questionamentos, deixando livre ao entrevistador a possibilidade de realização de novas perguntas se julgasse necessário. Com isso, houve a necessidade de um cuidado, pois “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada (GIL, 1999, p. 120)”.

As entrevistas aconteceram de maneira on-line e presencial, visto que as mesmas ocorreram durante o período de isolamento social devido à pandemia gerada pelo COVID-19² que atingiu o mundo e, no Brasil, não foi diferente, a necessidade de aplicação da quarentena em todo território nacional ocorreu logo na metade do mês de março/2020. Este cenário exigiu por parte da pesquisadora uma reorganização das estratégias de aplicação do instrumento de pesquisa, na qual foram utilizados outros meios de contato, como o virtual. Diante disso, duas professoras foram entrevistadas presencialmente e assinaram o TCLE nesse momento, as outras quatro realizaram entrevista por áudio, ou seja, em horário pré-agendado, a pesquisadora entrou em contato com cada professora via rede social (WhatsApp) e a partir de ligação áudio coletou os discursos que foram analisados de acordo com a análise de conteúdo. As gravações aconteceram com o uso de um outro aparelho *smartphone* e foram transcritas pela pesquisadora. A entrevista se baseou em um roteiro predefinido (APÊNDICE B) e a partir das respostas das docentes foram selecionadas somente as perguntas com potencial para análise de conteúdo de acordo com o problema de pesquisa definido.

² De acordo com informações do Ministério da Saúde “Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019 após casos registrados na China”. Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Em Curitiba, os primeiros casos suspeitos começaram a ser acompanhados no fim de fevereiro de 2020 e até o momento da qualificação dessa dissertação (junho/2020), as escolas e outras instituições de ensino permanecem fechadas desde 23 de março de 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/> Acesso em: 21 de jun. de 2020.

Para preenchimento do TCLE, foi utilizado o e-mail para envio e a digitalização para retorno.

Com isso, obteve-se os dados gerados pela pesquisa de campo por meio da partir da metodologia explicitada, cujo tratamento dos dados e processo de análise está explicitado a seguir.

2.3.3 Processamento e análise dos dados: da análise lexical à análise de conteúdo

Para subsidiar a análise dos dados coletados fez-se uso do recurso informativo por meio do *software* gratuito para análise de textos nominado Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), desenvolvido por Ratinoud (2009).

O *software* Iramuteq, segundo Camargo e Justo (2013, p. 515), consiste em:

Um programa informático que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Para análise no *software*, se faz necessário estabelecer um *corpus* (conjunto de textos) que deve ser selecionado previamente. O *corpus* inserido foi a transcrição feita manualmente das entrevistas das professoras alfabetizadoras cedidas oralmente para a autora. Para organização desse *corpus* textual de análise foram definidas algumas variáveis, dessa maneira:

**** *Qt_1 *Profe_1

Diante das possibilidades analíticas textuais oferecidas pelo *software* Iramuteq, foi selecionado para esta pesquisa o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que consiste no agrupamento de um conjunto de palavras semelhantes e diferentes em classes temáticas de modo a constituir um contextos semânticos para análise qualitativa dos dados textuais (CAMARGO; JUSTO, 2013). Nesse agrupamento, o Iramuteq organiza e divide o *corpus* textual em Unidade de

Contexto Elementar (UCEs) para efetuar a CHD, representada por um dendograma³ que apresenta as relações interclasses e possibilita, ao pesquisador, observar a importância de cada palavra em respectivo conjunto na sua classe temática em conformidade com critérios estatísticos⁴. A identificação da frequência e o valor de qui-quadrado das palavras em suas classes temáticas é possível levantar os “mundos lexicais” e interpretar qual “campo semântico”⁵ destaca-se entre os demais (NASCIMENTO; MEANDRO, 2006, p. 72), ou seja, momento do pesquisador realizar uma leitura interpretativa das classes pautado nas características lexicais dos seus respectivos vocabulários, bem como, nas relações hierárquicas e associações interclasses.

A partir desse resultado é possível fazer a análise léxica na compreensão do texto inserido como *corpus*, visto que esse tipo de análise consiste em analisar a(s) palavras e o(s) termo(s), agregando à ótica da análise de conteúdo apoiada nos estudos de Franco (2008) e Bardin (2016). Define-se a análise de conteúdo como uma técnica, visto que “[...] é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem (FRANCO, 2018, p. 25)”. Sendo assim, segundo Oliveira *et al* (2003), o objetivo desse tipo de análise é explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem a partir de técnicas parciais.

A mensagem, segundo Franco (2018), se estabelece a partir de cinco elementos: fonte, processo codificador, mensagem, receptor e processo decodificador. Quando analisada, a mensagem pode ser explorada a partir de dois pontos de vista: do produtor ou do receptor. “Quando, partindo de uma mensagem, procuramos indagações acerca de ‘quem’ e acerca do ‘por quê’ de determinado conteúdo, estamos trabalhando com o ponto de vista do produtor (FRANCO, 2018, p. 27)”. Dessa forma, “se estivermos preocupados em inferir os efeitos que determinada mensagem causa ou pode causar, estamos direcionando nossa análise do ponto de vista do receptor (FRANCO, 2018, p. 28)”.

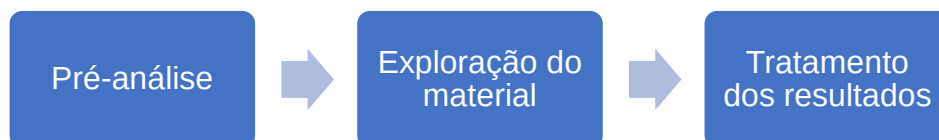
³ “Gráfico que indica o número de classes, sua estrutura e as relações entre elas (De ALBA, 2004, p. 18)”. (tradução nossa)

⁴ “[...] significância estatística das palavras medidas pela frequência de aparição, em qui-quadrado (X^2). [Esse] valor, indica a importância que a palavra tem na construção da classe lexical gerada pelo programa, orientando a seleção dos segmentos de textos mais significativos organizando-os em classes, os quais indicam o sentido atribuído pelo sujeito ao objeto investigado (CARVALHO; QUEIROZ; FERREIRA, 2013, p. 945)”.

⁵ Organizados por classes e visualizados no dendograma CHD.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo organiza-se em torno de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, ilustrados na Figura 3.

Figura 3 – Fases da análise de conteúdo proposta por Bardin



Fonte: Adaptado pela autora de Bardin (1977).

Segundo Franco (2018), a pré-análise é a fase inicial em que são feitas as buscas de intuições e o primeiro contato com o material. Com isso, se faz necessária a elaboração de um esquema, visando um plano de análise. Para Bardin (1977), é preciso que nessa fase se realize a escolha dos documentos para análise, formulação de hipótese e elaboração de indicadores para interpretação final.

A segunda fase é a exploração do material, etapa em que Bardin (1977) define como a codificação e transformação do material, a partir dos recortes dos textos definindo as unidades de registros e a classificação das categorias.

Já a terceira fase, é a etapa final, em que o pesquisador trata os resultados, fazendo a interpretação dos mesmos, conforme coloca Bardin (1977).

Segundo Silva e Fossá (2015, p. 4), pode-se sintetizar esse processo a partir das seguintes etapas:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
- 3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);
- 5) Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 6) Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);

7) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Entretanto, cabe ressaltar que de acordo com Bardin (1977), essas são as fases do método, mas o pesquisador tem a sua autonomia no processo, como colocado por Campos (2004, p. 614), ao tratar sobre análise de conteúdo:

a verdade é que não existem fórmulas mágicas que possam orientar o pesquisador na categorização, e que nem é aconselhável o estabelecimento de passos norteadores. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado nos seus conhecimentos teóricos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição e experiência.

Ou seja, essas fases ajudam no processo, mas não são obrigatórias. Na terceira fase (tratamentos dos resultados), Bardin explicita essa questão da autonomia do pesquisador ao colocar que “é possível, contudo, que outros critérios, insistam noutro aspecto de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior”. (BARDIN, 1977, p. 118), pois o processo de categorização é algo que exige uma sensibilidade do pesquisador, bem como demonstração de sua intenção: “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros (BARDIN, 1977, p. 118)”.

Dessa forma, a pesquisa empírica desta dissertação seguiu os preceitos de Bardin (1977) para Análise de Conteúdo, mas também teve a participação mais pessoal da pesquisadora quanto à apresentação dos resultados.

3 LER E ESCREVER: DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS

Este capítulo busca apresentar os conceitos e as práticas da alfabetização, do letramento e dos multiletramentos. Inicia-se contemplando as especificidades da alfabetização e do letramento a partir da diferenciação dos termos, bem como a necessidade de compreensão da prática de cada um. Autores como Ferreiro (2006), Soares (1998, 2003, 2004), Roazzi, Leal e Carvalho (1996), Tfouni (1997), Goulart (2001, 2010), Ribeiro (2003), Rezende (2008), Castanheira, Maciel e Martins (2009), Spechela (2012) são utilizados na fundamentação do tema.

Em seguida, amplia-se essa compreensão, apresentando a Pedagogia dos Multiletramentos, evidenciando a proposta dos multiletramentos para uma pluralidade cultural e linguística. Para a discussão acerca do assunto, são utilizados os seguintes autores: Cazden, Cope *et al* (1996), Gadotti (2006), Rojo (2009, 2012), Custódio (2012), Dias (2012), Lorenzi e Pádua (2012), Pasquotte-vieira, Silva e Alencar (2012), Oliveira e Szundy (2014), Silva (2016) e Oliveira (2020). O documento da Base Nacional Comum Curricular (2017) também se fez presente.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – “ALFABETIZAR LETRANDO” E “LETRAR ALFABETIZANDO”

Geralmente se ouve os termos alfabetização e letramento como sinônimos, visto que se tende a confundir os conceitos de ambos, bem como o emprego de cada um. Dessa maneira, destaca-se que são dois conceitos diferentes, mas que estão diretamente ligados. Uma criança passa pelo processo de alfabetização e de letramento para, então, ser considerada alfabetizada. De acordo com essa percepção, é primordial compreender a alfabetização e o letramento, e o que cada um significa, pois:

no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica (SOARES, 2004, p. 7).

Ainda de acordo com Soares (2004), a partir do Censo de 1950 considera-se um indivíduo como alfabetizado aquele que é capaz de ler e escrever um bilhete

simples, assim adotando uma prática de leitura e escrita sem muita complexidade, diferentemente do que acontecia até o Censo de 1940 em que, ao saber ler e escrever o nome, a pessoa já era considerada como alfabetizada.

Segundo o Projeto Parâmetros em Ação, do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL, 1999), para a criança se apropriar do sistema de representação de escrita, a mesma precisa ser apta a responder duas questões: “1. O que a escrita representa? 2. Qual a estrutura do modo de representação da escrita?” Sendo assim, pode-se definir a alfabetização como “o processo pelo qual se adquire o domínio das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita (RIBEIRO, 2003, p. 91)”.

Para Ferreiro (2006), o processo de alfabetização acontece antes mesmo de a criança ser inserida no ensino formal, pois seu contato com a cultura escrita acontece de diversas maneiras, como: ouvir história, folhear revista, ver rótulos ou propagandas.

Para uma alfabetização eficaz, não existe receita, como explicam Martins e Spechela (2012, p. 6):

A alfabetização não possui receita pronta em relação ao método, pois a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente da outra. O método aplicado em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. É importante lembrar que a criança não é só mais uma peça feita por uma empresa que possui um molde e produz todas as peças iguaizinhas.

Segundo Rezende (2008), o letramento vai além do saber ler e escrever, é uma forma de se comunicar com o outro, seja a partir da escrita ou da comunicação oral. Ou seja, o letramento está relacionado com a capacidade do educando em se apropriar da leitura e da escrita como forma de se relacionar socialmente, o que se difere de apenas identificar símbolos, como letras, por exemplo. Para Tfouni (1997), a alfabetização e o letramento estão ligados ao processo de leitura escrita, sendo a alfabetização um processo individual e o letramento um processo social.

O grande problema que ocorre no processo de alfabetização é que geralmente ele costuma ser dissociado do letramento, visto que a aprendizagem dos símbolos leva muito tempo, fazendo com que a criança compreenda as letras e as palavras, mas sem compreender seus significados, como apontam Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 8):

Basicamente, trata-se de fazer pronunciar as letras, aprendidas uma de cada vez, de acordo com seu valor fônico, como se pronunciam enquanto unidades das palavras. Desta forma, o método fônico possuiria a vantagem de não criar interferências entre o conhecimento dos nomes das letras e o conhecimento do som correspondente. Apesar do avanço apresentado pelo método fônico em relação ao método alfabético, não são eliminados os problemas do mecanicismo e repetitividade da aprendizagem, obrigando ainda a criança a estar longe por um longo período de tempo dos significados das palavras e dos textos, verdadeiro objetivo da aprendizagem da leitura.

Em contrapartida com essa ideia, situa-se os conceitos de “alfabetizar letrando” (SOARES, 2003) e “letrar alfabetizando” (GOULART, 2010), ou seja, a construção de um indivíduo capaz de utilizar os recursos da alfabetização em suas relações sociais, dominando a leitura e a escrita e atendendo as demandas sociais de cada item. A esse respeito, Soares (1998, p. 47) esclarece que:

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47)

Acaba que, muitas vezes, de maneira genérica, utiliza-se o termo alfabetização para descrever o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas é necessário cautela, visto que a utilização do mesmo pode acarretar discordância da real intenção diante do que a escrita e a leitura oferecem. Dessa maneira, o letramento tende a explicitar melhor o processo e o resultado dele, pois:

o termo letramento vem sendo considerado necessário, uma vez que se observa o termo alfabetização muito relacionado a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler. (GOULART, 2001. p. 7)

Desse modo, a alfabetização e o letramento devem caminhar de mãos dadas, buscando preparar os indivíduos para a sociedade, e isso exige que o professor alfabetizador repense suas práticas a fim de oferecer ao educando uma aprendizagem que seja significativa não só no âmbito escolar, mas também nas estruturas sociais, de modo a formar um sujeito autônomo e capaz de se relacionar em circunstâncias que exigem o domínio da leitura e da escrita.

Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito

em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. (CASTANHEIRA, MACIEL E MARTINS, 2009, p. 16)

Soares (2004) complementa que mesmo que haja distinção entre alfabetização e o letramento, ambos os processos se completam e precisam estar atrelados, tendo em vista que:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis. A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

O indivíduo letrado é capaz de compreender e fazer interpretação de contextos com o objetivo de se relacionar socialmente com o meio que se insere. Tal desenvolvimento parte da didática aplicada pelo professor e da capacidade do mesmo de oportunizar ao aluno conteúdo que vá além do ler e escrever.

A partir da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf (2018) sobre analfabetismo, pode-se exemplificar o cenário no Brasil. Nessa perspectiva, o alfabetismo é entendido como:

[...] a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento. (INAF, 2018, p.4)

É importante apresentar que no Brasil, segundo a última pesquisa divulgada pelo Inaf, em 2018, 29% da população entre 15 e 64 anos é considerada analfabeta, separada por dois níveis de analfabetismo: analfabeto e rudimentar. Sendo que, segundo o Inaf (2018), é considerado analfabeto aquele indivíduo que não consegue

ler palavras ou frases. Enquanto o rudimentar são aqueles que conseguem encontrar informações em textos simples, mas não os compreendem.

O que chama a atenção é que mesmo cursando o ensino básico, ainda há parcelas de analfabetos, pois, de 2001-2002 para 2018, o número de pessoas que ingressaram ou concluíram o Ensino Médio e se encontram nessa condição aumentou de 24% para 40%, é o que aponta o Inaf (2018). Considerando que “analfabetismo é o modo de proceder como analfabeto. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever. Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto (SOARES, 2003, p. 30-31)”.

A partir desses dados e do resultado negativo que eles apontam no que diz respeito à alfabetização em sua totalidade, torna-se oportuno apresentar uma proposta mais ampla para essa aprendizagem, contemplando o letramento de maneira mais abrangente e levando em consideração a multiplicidade de linguagens, que é a Pedagogia dos Multiletramentos.

3.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A proposta de se utilizar a cidade no aspecto educativo se faz mais presente no que diz respeito ao letramento, sendo que há um grande potencial na vivência real das situações sociais. Dentro dessa perspectiva, amplia-se o conceito e a prática do letramento para a Pedagogia dos Multiletramentos, visto que “a Pedagogia dos Multiletramentos tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social (SILVA, 2016, p. 12)”. Esta proposta aborda a maneira de se pensar o letramento além das práticas escolares, contemplando situações em que há o letrar sem serem advindas de apoios convencionais, ou seja, sem o uso de materiais tradicionais comumente utilizados nesse processo.

A Pedagogia dos Multiletramentos foi proposta pelo Grupo de Nova Londres, composto por dez educadores em 1994, “com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral, assim como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 193)”. A intenção dessa pedagogia se pauta na multiplicidade de linguagens visando a construção de significados na contemporaneidade, ou seja, se baseia no contexto em que o educando está inserido, levando em consideração suas vivências diante da culturalidade em que tem contato.

Os multiletramentos surgiram “para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa (ROJO, 2012, p. 13)”.

O termo multiletramentos foi “escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e media e a importância crescente da diversidade linguística e cultural (CAZDEN, COPE, *et al.*, 1996, p. 63)”.

Em primeiro lugar, se faz necessário discorrer sobre a diversidade linguística e cultural, como coloca o Grupo de Nova Londres ao defender que “a educação se volte para formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 194)”. Ou seja, deve-se levar em consideração “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13)”. A partir disso, evidencia-se a necessidade de ampliação das práticas de alfabetização e letramento, visto que as mesmas não levam em consideração essa multiplicidade cultural e de linguagens. A Pedagogia dos Multiletramentos traz a proposta de ampliação dessas práticas, demonstrando que “são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz, lousa) e impressa (tipografia, imprensa) (ROJO, 2012, p. 21)”.

A escola tem papel fundamental nesse processo, pois, como coloca Custódio (2012, p. 199) “olhar para a cultura local de uma escola é partir das ruas, das travessas, dos becos que estão em sua órbita”. Assim, o entorno da escola tem muito a contribuir no processo de aprendizagem, bem como a valorização da cidade enquanto território educativo. Porém, normalmente não é isso que acontece, pois “em geral, nós a ignoramos, estreitamos muito nosso olhar e não a percebemos, e algumas vezes até a escondemos (GADOTTI, 2006, p. 138)”.

Ainda segundo Custódio (2012), diferentes gêneros textuais em diferentes esferas devem ser utilizados no processo de letramento, considerando as práticas sociais de usos da linguagem. Tais práticas aparecem na convivência com a cultura local, com a sociedade. Porém, essa proposta se distancia do que acontece na escola, pois:

Ao entrar na escola, na maioria das vezes, as crianças se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36)

Olhando especificamente para o processo de aquisição da leitura e da escrita, com foco no letramento, “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009, p. 107)”. Portanto, cabe a escola oportunizar aos seus educandos essa vivência, visto que:

a dimensão relacional da escola não pode ser separada da dimensão relacional da própria comunidade. Entre a escola, o bairro, a habitação, o clube, associações culturais e recreativas, locais de lazer e trabalho há que se estabelecer uma corrente de integração capaz de dar sentido ao cotidiano urbano das crianças. (FACCIN; GUIMARÃES; PEREIRA, 2010, p. 21)

Complementando, Lorenzi e Pádua (2012, p. 36) colocam que a escola deve proporcionar “o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita”.

A BNCC traz como uma das competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental essa mesma ideia, ao colocar que o educando precisa “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (BRASIL, 2017, p. 87)”. Na Educação Infantil, o documento traz que a criança “ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 38)”.

Segundo Rojo (2009), o letramento engloba essas múltiplas linguagens dentro das práticas sociais que envolvem a escrita, sendo elas valorizadas ou não valorizadas, que se dão por contextos sociais diferentes, como família, igreja, trabalho, mídias e escola.

Rojo (2009, p. 11) defende que “um dos principais objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, visto que se “há mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças (DIAS, 2012, p. 99)”.

Dentro dessas mudanças aparecem as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), como ferramentas para o trabalho com os multiletramentos, pois:

um protótipo didático pode ser trabalhado a partir de várias mídias que não somente a impressa e, algumas delas, mais próximas das atividades cotidianas dos alunos, como determinados gêneros de vídeos e canções, que podem ser acessados pelos meios digitais na internet. (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 182)

Esse tipo de material proporciona aos educandos o contato com o letramento não valorizado, muitas vezes “esquecido” pela escola, como coloca Rojo (2009, p.108):

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza que nela circulam.

A partir dessa necessidade, se torna oportuno apresentar uma proposta de interlocução desses multiletramentos com a cidade educadora. Para isso, aborda-se a seguir a ideia da cidade educadora, bem como de que maneira esses diferentes gêneros da linguagem se fazem presente na cidade, pois “a língua que nos constitui apresenta marcas do que aprendemos com as pessoas com as quais convivemos desde crianças. Somos assim participantes ativos nas práticas sociais letradas das quais participamos (OLIVEIRA, 2020, p. 470)”. A partir disso, evidencia-se a relevância da ideia da cidade educadora junto da dos multiletramentos.

4 CIDADE EDUCADORA: ENTRE CONCEITOS, POTENCIAL COMO ESPAÇO EDUCADOR E INTERLOCUÇÃO COM OS MULTILETRAMENTOS

Este quarto capítulo aborda a proposta da cidade educadora, bem como de que maneira ela pode se fazer presente na interlocução com os multiletramentos. Para isso, inicia-se o capítulo trazendo os fundamentos conceituais de cidade educadora à luz da Carta das Cidades Educadoras (2004) disponível no site da Associação Internacional das Cidades Educadoras, Zainko (1997), Bellot (2013), Pozo (2013), Mosé (2013).

Após conceituar, se faz necessário compreender o cenário nacional e mundial em relação à cidade educadora. Como fundamentação, utilizou-se Associação Internacional das Cidades Educadoras (2004, 2020) e IBGE (2018).

A cidade educadora se baseia em espaços fora da escola como educativos, tais espaços podem ser formais, não formais e informais. Com isso, é necessário explicitar cada um deles a partir do que apontam autores que tratam sobre esse tema. Nesta pesquisa, aparecem Gonh (2004), Matarezi (2005), Gadotti (2005, 2006), Paetzold (2006), Rodrigues (2010) e Cascais e Terán (2014). E, também, os documentos: Carta das Cidades Educadoras (1994) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

Fechando o capítulo, apresenta-se a interlocução dos multiletramentos com a cidade educadora a partir da multimodalidade presente na cidade. Os autores que fundamentam essa discussão são: Brait (2002), Toledo, Flores e Conzatti (2004), Gadotti (2006), Rojo (2009), Dias *et al* (2012) Melo, Oliveira e Valezi (2012) e Silva (2016).

4.1 CIDADE EDUCADORA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A proposta inicial de cidade educadora foi apresentada na década de 1990 por meio da Carta das Cidades Educadoras e parte do “princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso (AICE, 1994, p. 1)”. Dessa maneira, buscou-se pensar nos espaços da cidade como educadores, visando “aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes (AICE, 1994, p. 1)”.

Buscando a implantação da proposta da Carta das Cidades Educadoras, existe a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), uma associação sem fins lucrativos que atua em conjuntos com as cidades que se comprometem em reger-se de acordo com os princípios do documento. A AICE tem como objetivo:

Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade;

Evidenciar as vertentes educativas dos projetos políticos das cidades associadas;

Promover, inspirar, fomentar e acompanhar o cumprimento da Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona) nas cidades-membro, bem como assessorar e informar os seus membros relativamente ao fomento e à implantação dos mesmos;

Representar os associados na execução dos fins associativos, estabelecendo contatos e colaborando com organizações internacionais, estados e entidades territoriais de todo o tipo, sendo a AICE um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e redação;

Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes;

Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação;

Promover o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e as suas aplicações práticas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos comuns, congressos, atividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no âmbito das delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros agrupamentos.

Segundo a Associação Internacional de Cidades Educadoras (1994), a cidade continua desempenhando seu papel tradicional, mas agrega também a função educadora. Deve-se se preocupar prioritariamente com crianças e jovens, mas podendo incorporar cidadãos de todas as idades. Essa preocupação vem ao encontro com a proposta de formar indivíduos letrados que, por meio da leitura e escrita, se relacionam com o meio social que vivem. Com isso, a cidade pode ofertar aos educandos a apropriação dos elementos culturais, fazendo com que os mesmos interajam com ferramentas, permitindo a ampliação da relação com o mundo, colaborando no processo de desenvolvimento, bem como na organização da vida em sociedade (VYGOTSKY, 1991).

A Carta das Cidades Educadoras defende a cidade que agrega a função educadora, visto que esse tipo de cidade:

tem personalidade própria, integrada no país onde se situa, é por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida de seus habitantes. (AICE, 2004, p. 2)

Nas palavras de Zainko (1997, p. 105) “[...] um conceito de Cidade Educadora refere-se também e, primordialmente, a realidades e utopias. A utopia de uma sociedade menos desigual, mais humana, mais justa, mais livre e solidária”. Ou seja, mais do que oportunizar uma aprendizagem longe da mecânica, o estudo da cidade valoriza a formação humana, estabelecendo relações que geram conhecimento e valorização do campo social, questão que a escola não dá conta se for pautada em suas estruturas tradicionais, pois:

A educação é o que vai definir a exclusão ou a inclusão de pessoas no processo social no século XXI, [...], mas não se trata de qualquer tipo de educação, ou de escola. Precisamos enfrentar este fértil e difícil problema: o que é educar no século XXI? O que é realmente importante aprender? (MOSÉ, 2013, p. 32).

Complementando, Benevides (1991) apresenta o conceito de cidadania ativa e de sua prática diante da sociedade. Para ela, a educação é primordial para que o indivíduo compreenda seus direitos e deveres na sociedade, para que se torne agente participante na escolha de questões que envolvem sua vivência social. A cidadania ativa busca “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes (BENEVIDES, 1991, p. 20)”. Diante dessa concepção, a Carta das Cidades Educadoras propõe e defende que a cidade gera educação e isso deve ser explorado a partir de sugestões de projetos expostos no próprio documento.

4.2 CIDADE EDUCADORA NO BRASIL E NO MUNDO: QUAIS SÃO ELAS?

De acordo com a AICE (2020), 499 cidades de 34 países são membros da associação, um número crescente, visto que até 2015, a quantidade era composta por 480 cidades.

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. (AICE, 2004, p. 3).

No Brasil, até o presente momento e de acordo com a AICE (2020), são 21 cidades que são consideradas educadoras: Belo Horizonte, Camargo, Carazinho, Caxias do Sul, Curitiba, Guarulhos, Horizonte, Marau, Mauá, Nova Petrópolis, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Gabriel, São Paulo, Soledade, Sorocaba e Vitória, sendo que a primeira a se tornar cidade educadora foi Porto Alegre em 2001. Curitiba aderiu em outubro de 2019. Sendo que Curitiba é o palco da pesquisa aqui desenvolvida.

As maiores concentrações de cidades educadoras brasileiras se encontram nas regiões Sul e Sudeste, dado a ser correlacionado com o que foi apresentado na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação (Pnad Educação). Segundo o órgão responsável pela captação das informações, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), as regiões Sul e Sudeste são as que apresentam menores índices de analfabetismo no Brasil: 3,63% no Sul e 3,47% no Sudeste.

Para se tornar um membro da AICE, não há prerequisite, entretanto, faz-se necessário cumprir os princípios da Carta das Cidades Educadoras. E, para associar-se, o prefeito deve preencher um pedido de admissão e assinar um termo de adesão à Carta. De acordo com a AICE (2004, p. 4), “o papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais”.

Após isso, os demais políticos eleitos pelo município devem fazer a confirmação da intenção do gestor máximo da cidade. Com a adesão aprovada, a cidade se compromete em seguir os preceitos postulados na Carta, bem como participar e colaborar com as discussões acerca do tema. Além disso, é preciso fazer o pagamento de uma taxa anual ou quota anual proporcional ao número de habitantes e ao Produto Interno Bruto (PIB).

4.3 ESPAÇOS EDUCADORES FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS

Dadas as estruturas educacionais advindas de uma concepção histórica acerca da escola como espaço educador, tende-se a acreditar que esse espaço cercado por muros e com salas de aula é o único lugar em que pode-se conceber o conhecimento. A partir disso, Matarezi (2005) destaca que um espaço educador é aquele que traz características educativas, ou seja, possibilita a aprendizagem sem ao certo ser um espaço evidentemente destinado a isso.

Assim, além da escola que é um espaço educador consolidado, deve-se pensar nas potencialidades que demais espaços podem proporcionar aos educandos. E, então, evidencia-se a cidade como um espaço educador. Gadotti (2006) coloca que a escola tem seu papel na contribuição e na potencialização do uso da cidade no aspecto educativo, pois:

Na sociedade da informação, o papel social da escola foi consideravelmente ampliado. É uma escola presente na cidade e que cria novos conhecimentos, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora. (GADOTTI, 2006, p. 138)

Gadotti (2005) amplia essa ideia trazendo o conceito de pedagogia da cidade ao colocar que é necessário descobrir a cidade buscando aprender e conviver com ela. Para ele, a cidade é o “espaço das diferenças”.

Diante disso, sugere-se que os espaços além da sala de aula podem contribuir na construção do conhecimento dos educandos. Assim, entra a escola e seu papel como instituição social, estabelecendo uma relação com entorno, a fim de ofertar aos educandos uma inserção dentro do contexto e das potencialidades que a cidade tem a oferecer. Pois, uma escola que contempla a realidade do indivíduo “é uma escola que partilha desafios e que multiplica resultados, porque está envolvida em uma educação de qualidade entendida como a melhoria dos conhecimentos e a promoção de atitudes e valores necessários à cidadania e à vida em comunidade (PAETZOLD, 2006, p. 5-6)”.

Tal concepção é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois em seu texto coloca-se a importância de se trabalhar o espaço, visto que o conceito é o mais amplo da Geografia, ou seja, os alunos precisam dominar diferentes aspectos do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. Sendo assim, há uma unidade específica sobre o tema:

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). (BRASIL, 2017, p. 362)

De acordo com a Carta das Cidades Educadoras, os espaços educativos podem ser divididos em três categorias: formais, não formais e informais. Segundo o documento, os formais se configuram pelas instituições de ensino, os não formais têm intenção educadora além do espaço formal e os informais não têm tal intenção, mas acabam assumindo esse papel.

A esse respeito, esclarece Gadotti (2005, p. 2):

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como currículo, com estruturas hierárquicas, burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Gonh (2004) coloca que a escola não deve ser o único espaço educativo, já que a aprendizagem não acontece somente nos espaços escolares. Diferentes espaços, como os não formais e os informais também apresentam potencial e podem proporcionar papéis importantes no processo ensino-aprendizagem. Na visão de Gadotti (2005, p. 5): “A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente, informalmente”.

Como espaços não formais, pode-se citar como exemplo as ONGs, grupos religiosos e movimentos sociais. Uma proposta dentro desse modelo é a escola aberta, como explica Rodrigues (2010). Para ele, a escola pode desempenhar um papel diferente do formal ao ofertar o espaço para uma prática diferente da realizada habitualmente, ou seja, a participação dos educandos e da comunidade em atividades culturais e esportivas em dias e horários diferentes, como fins de semana e contraturno. Essa prática deve acontecer, visto que “com a opção pela

democratização da escola pública consolidada na Constituição de 1988 e detalhada na LDB Lei 9394/96 e demais legislações pertinentes a participação da comunidade na escola passou a ser exigência legal. Criaram-se em termos legais os colegiados para garantir essa participação (RODRIGUES, 2010, p. 108)”.

A educação informal acontece sem intenção em diferentes espaços, envolve a cultura e os valores de cada lugar. “A educação informal tem como objetivo socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes (CASCAIS; TERÁN, 2014, p. 3)”.

4.4 MULTILETRAMENTOS E CIDADE EDUCADORA: A MULTIMODALIDADE NA CIDADE

Normalmente, no processo de alfabetização, são utilizados diferentes gêneros textuais, os valorizados, como coloca Rojo (2009). Para ela, os textos valorizados são aqueles comumente utilizados na escola, como: poema, faz de conta, notícia, entre outros. Porém, compreende-se de acordo com as possibilidades dos multiletramentos que diferentes modalidades textuais permeiam as relações sociocomunicativas dos sujeitos, como “verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora (MELO, OLIVEIRA, VALEZI, 2012, p. 147)”. Essas variações de gêneros são chamadas de gêneros multimodais.

Considera-se, segundo Melo, Oliveira e Valezi (2012), que as interações sociais permitem acesso a diferentes culturas e ideologias que extrapolam as práticas de linguagem. Dessa forma, vale ressaltar a importância da cidade nesse processo, pois “a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, ‘espontaneamente’ (GADOTTI, 2006, p. 134)”.

A aprendizagem na cidade permite convivência e interação entre os sujeitos, complementando a concepção de que “as práticas de linguagem materializam-se em gêneros de texto, que se institucionalizam no meio social devido a certas regularidades instauradas pelo contexto imediato e histórico dos sujeitos da interação (MELO, OLIVEIRA, VALEZI, 2012, p. 153)”.

Dentro da perspectiva das multimodalidades, é necessário que o indivíduo compreenda não somente a linguagem escrita, mas as demais linguagens presentes no cotidiano. Uma delas é a dimensão verbo-visual da linguagem e que está presente em nossa vida social. Para Brait (2002), a imagem é uma linguagem contemporânea e aparece na *internet*, em *outdoors*, painéis em muros etc. Essa linguagem está

presente na cidade, portanto, oportunizar o contato com o conteúdo real contribui significativamente no processo ensino-aprendizagem, visto que “a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade (TOLEDO; FLORES; CONZATTI, 2004, p. 13)”.

Mais do que compreender a leitura e a escrita em si, é preciso que o educando reconheça os gêneros encontrados na sociedade, mais especificamente na cidade, como descrito anteriormente. Além disso, é necessário que identifique também os gêneros digitais, como blog, e-mail, redes sociais, homepages, podcasts, infográficos, pois “basta abrir uma página da *web* para encontrar multiplicidade de textos multimodais, combinando diversos modos de significar (DIAS *et al.*, 2012, p. 75)”.

Diante dessa necessidade, insere-se como possibilidade, a Tecnologia Social como agente de projeto que envolver a vida em sociedade, proposta da cidade educadora e trabalho com gêneros multimodais, proposta dos multiletramentos, pois:

a alta modernidade, com suas inovações tecnológicas e mercadológicas, ressignifica as relações sociais. Consequentemente, a escola vê-se imersa em novas práticas discursivas. Mesmo que, em muitos casos, certas ações de linguagem da alta modernidade estejam do lado de fora da sala de aula, não há como negar o quanto a prática docente sofre coerções para implementar mudanças significativas em torno das estratégias de ensino e de seus conteúdos. (MELO, OLIVEIRA, VALEZI, 2012, p. 151-152)

Essa abordagem coloca o educando como protagonista de sua aprendizagem, descentralizando a ideia de que o professor detém todo o conhecimento, pois os multiletramentos visam o “desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações (SILVA, 2016, p. 14)”.

A partir disso, se faz necessário discutir sobre o papel do professor, por meio de sua prática docente, no processo de interlocução dos multiletramentos com a cidade educadora.

5 PRÁTICA DOCENTE PARA OS MULTILETRAMENTOS NA INTERFACE COM A CIDADE EDUCADORA

A partir deste capítulo, busca-se apresentar o papel do professor e de sua prática docente diante da proposta dos multiletramentos na interface com a cidade educadora.

Abrindo a discussão, relata-se a prática do professor contemporâneo no que diz respeito ao letramento. Fundamentam o tema os seguintes autores: Ferreira (1995), Garcia (1998), Freire (2002), Ribas (2005), Carvalho (2008), Nóvoa (2009), Piccoli (2015) e Moura (2018). Os documentos: Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação (2001) e Caderno de Boas Práticas do Professor Alfabetizador das Escolas de Minas Gerais (2010) e Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador (2014), também contribuem com o embasamento.

Em seguida, abordam-se as características docentes para o século XXI, trazendo as ideias de Freire (1991), Perrenoud (2000), Gadotti (2003), Oliveira (2006), Roldão (2007), Prado *et al* (2013), Nóvoa (2017) e Martins, Silva e Bezerra (2018).

Apresentando a Tecnologia Social como aliada da prática docente na interlocução dos multiletramentos com a cidade educadora, fecha-se o capítulo discutindo a proposta a partir dos estudos de: Feenberg (2003), Pinto (2005), Passoni (2008), Faccin, Guimarães e Pereira (2010), Lorenzi e Pádua (2012), Dagnino (2014), Soffner (2014). Apresentam-se, também, as considerações do Instituto de Tecnologia Social (2004) e da Base Nacional Comum Curricular (2017).

5.1 O PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

A primeira premissa para um professor que trabalha com o letramento é estar desempenhando seu papel de acordo com as demandas essenciais, e que ele compreenda a alfabetização e o letramento e suas conectividades quanto processo de aquisição de leitura e escrita de acordo com suas necessidades e funções no aspecto social.

Da alfabetização que focaliza apenas a aprendizagem inicial do sistema de escrita, passou-se à alfabetização que permite ler com autonomia diferentes gêneros textuais e escrever atendendo a diferentes finalidades sócio discursivas, tal qual orientam as políticas públicas nacionais, o alfabetizador é convocado a assumir, em sua prática pedagógica, ambas as dimensões. (PICCOLI, 2015, p. 134)

É preciso entender que “para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los (BRASIL, 2001, p. 17)”. Dessa maneira, Ribas (2005), complementa evidenciando a responsabilidade do professor diante da compreensão dos contextos sociais que os educandos estão inseridos, buscando reflexão de sua prática. Tal reflexão, é algo essencial para educador contemporâneo, pois, como coloca Freire (2002), a prática educativa envolve afetividade e alegria como agentes de mudança.

O professor necessita desempenhar o papel de mediador, buscando compreender a individualidade de cada educando, potencializando as tentativas de cada um e percebendo o percurso individual, pois:

O fracasso ou o sucesso da alfabetização depende de entender o nível de evolução conceitual da criança. É importante para o educador alfabetizador conhecer os caminhos que a criança percorre, para estabelecer e compreender o processo de construção do sistema, intervindo de modo a levá-la a refletir sobre suas hipóteses. (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 8)

Complementando, Ferreiro (1995, p. 31), coloca como interessante o professor ser problematizador e desafiador. “São provavelmente essas práticas (mais do que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis, ao longo prazo, no domínio da língua escrita como em todo o outro domínio”. Para isso, o docente, precisa estar com sua prática em constante atualização, pois, como coloca Garcia (1998, p. 18), “a investigação da professora é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e sensibilidade para compreender seus alunos e alunas, em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática.”

Na visão de Nóvoa (2009, p. 13),

promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.

Muito se fala da prática e do quanto ela agrega junto a uma formação teórica. A formação inicial do professor que trabalha com o letramento é ampla e isso possibilita a atuação em duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Muitas vezes, sua atuação ocorre de acordo com a necessidade da escola. Portanto, de acordo com cada ano letivo, a atuação do professor com experiência no letramento pode variar. Moura (2018) coloca essa experimentação prática como algo positivo e como um elemento para descoberta, pois:

um docente que esteja há anos atuando no Ensino Fundamental, às vezes, pode precisar atuar em outra etapa de ensino como a Educação Infantil e, por consequência, isso também será um processo de iniciação, diferente do ingresso da carreira, mas que também trará novas sensações, sabores, angústias e descobertas. (MOURA, 2018, p. 559)

No dia a dia das escolas, é comum o professor atender à demanda das turmas no início do ano letivo. Portanto, o docente precisa estar preparado para esses novos desafios, tornando-os oportunidades de desenvolvimento de sua prática mais específica, como de professor alfabetizador, por exemplo.

Quando se aproveita essa oportunidade, o professor tende a repensar sua prática de modo que contemple a necessidade educativa dos alunos. No letramento, o docente precisa compreender que “não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo (CARVALHO, 2008, p. 67)”.

Brasil (2010), a partir do Caderno de Boas Práticas do Professor Alfabetizador das Escolas de Minas Gerais, distribui a prática do professor com ênfase no letramento em cinco eixos considerados essenciais para se proporcionar uma aprendizagem com ênfase no educando, bem como na alfabetização e no letramento do mesmo.

Quadro 2: Cinco eixos fundamentais para a prática do professor do letramento

Planejamento das Aulas	Utilização das mais apropriadas e eficazes práticas e técnicas de ensino, em consonância com as capacidades a serem desenvolvidas e consolidadas em cada etapa da vida escolar do aluno.
Ensino e Avaliação da Aprendizagem	- Acompanhamento da aprendizagem e dos resultados individuais dos alunos em relação às metas de proficiência; - Análise do desempenho dos alunos de forma a evidenciar a evolução e o crescimento dos mesmos;

	• Intervenções práticas necessárias.
Domínio de Turma	• Formação integral dos alunos através do desenvolvimento de capacidades, valores e posturas; • Desenvolvimento do processo pedagógico.
Engajamento dos pais e da comunidade	• Inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos; • Envolvimento da comunidade nas atividades escolares.
Engajamento com a equipe da escola e desenvolvimento profissional	• Participação ativa no desenvolvimento de uma equipe pedagógica alinhada com os objetivos da escola maximizando os resultados esperados.

Fonte: Brasil (2010, p. 3).

Acrescentando, “um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 2014, p. 6)”. Além disso, “o olhar atento do professor, buscando compreender as razões que levaram o aluno a fazer as diferentes escolhas ao escrever, permite ajustar as intervenções tornando-as potencialmente mais produtivas (BRASIL, 2014, p. 35)”.

Sendo assim, é possível destacar que esse professor precisa de organização ao que se refere à sua prática, mas o mais importante está na sua capacidade de percepção e intervenção junto a cada educando, de acordo com as suas necessidades e habilidades.

A tarefa do professor é altamente complexa. Inúmeras variáveis intervêm para que o objetivo de favorecer a aprendizagem de todos os alunos seja alcançado. Às vezes, detalhes permitem gerenciar melhor a ajuda que você pode oferecer. Se os alunos que demandam mais apoio e se dispersam com facilidade estiverem mais próximos a você, será mais fácil observar, orientar e intervir no trabalho que realizam. (BRASIL, 2014, p. 50)

O professor precisa estar preparado para diferentes situações e seu embasamento a partir de uma formação atualizada tende a contribuir nesse processo, fazendo com que ocorra a aprendizagem dos educandos da maneira esperada.

5.2 DAS CARACTERÍSTICAS DOCENTES PARA O SÉCULO XXI

O papel do professor mudou ao longo do tempo. A partir de uma atuação mais tradicional, empregada no início da profissão de docência, o docente era visto como o detentor de todo o conhecimento e os educandos não tinham papel ativo no processo de ensino/aprendizagem, visto que não havia troca e interação. Dessa forma, “o professor dessa categoria opta por aulas expositivas e o silêncio absoluto. Preocupação com o conteúdo a ser ministrado em sala de aula, uma influência dos jesuítas, e a relação de professor aluno sempre restrita com uma forma, mas rigorosa de ministrar aulas (MARTINS; SILVA; BEZERRA, 2018, p. 2)”.

Essa percepção do professor como autoridade e centro da aprendizagem ainda é vista nos dias de hoje, já que é mais difícil caracterizar o perfil do professor atual e de que maneira sua atuação se faz eficaz junto de seus educandos. Gadotti (2003, p. 3) faz esse questionamento:

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade se educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são verdadeiros amantes da sabedoria, os filósofos de que os falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Hoje, o professor assume o papel de mediador, de interlocutor e aprende junto aos seus alunos em um processo de emissão e recepção de todos os envolvidos na situação de aprendizagem. O professor é “como um gerenciador do conhecimento, valorizando a experiência e o conhecimento internalizado de seu aluno na busca de sua formação como pessoa capaz de pensar, criar e vivenciar o novo, assim como da formação de sua cidadania (OLIVEIRA, 2006, p. 2)”. Complementando, Prado *et al* (2013, p. 3) colocam que:

a profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-la das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo. Por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista que nos remete à vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades.

Costuma referir-se à profissão docente como um dom e como já citado, anteriormente, o professor não se torna professor por dom, ele se forma em professor (FREIRE, 1991). Torna-se oportuno retomar essa questão ao tratar do professor como mediador, trazendo o pensamento de Roldão (2007, p. 102) em sua colocação de que:

saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Sendo assim, evidencia-se a necessidade de relatar quais são as competências necessárias na profissão professor. Perrenoud (2000, p. 14) cita dez grandes áreas:

- 1) Organizar e animar situações de aprendizagem;
- 2) Gerir a progressão da aprendizagem;
- 3) Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- 4) Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho;
- 5) Trabalhar em equipe;
- 6) Participar da gestão da escola;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Servir-se das novas tecnologias;
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) Gerir sua própria formação contínua.

Na esteira dessas reflexões recorre-se a Nóvoa (2017, p. 1133), que alerta sobre a “abertura da escola ao espaço público da educação”, com efeito requer do professor a competência de mediação nesse processo de ligação comunidade/escola.

O professor do século XXI é aquele que busca atualização de sua formação, compreende o cenário em que está inserido, conhece seus alunos, reflete sobre sua prática e participa ativamente da comunidade escolar, ou seja,

o professor do presente não pode ser apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outrem, mas tenha de ser um sujeito que assume a sua prática pedagógica a partir dos significados que ele próprio lhe atribui. Alguém que, porque teve uma miríade de vivências com significados determinantes, é capaz de estruturar e orientar a sua prática, selecionar determinados conteúdos, dar prioridade a certas atividades e aprimorar a

competência de aprender a decifrar várias linguagens, percorrer diferentes motivações humanas, ampliar o seu leque de experiências. Alguém que é, sobretudo, capaz de cultivar as diferenças, criar oportunidades para expandir o conhecimento, ampliar a convivência e a sensibilidade na formação do aluno e se configura como modelo de competências e de uma cultura de excelência numa diversidade de imagens e representações. (PRADO *et al*, 2013, p. 10)

Esse professor precisa ampliar a sua prática, agregar diferentes métodos, explorando possibilidades que extrapolam a visão do docente como detentor do conhecimento e o colocam na posição de mediador, oportunizando ao aluno participação no processo. Sendo assim, a Tecnologia Social torna-se uma possibilidade na interlocução dessa prática docente com os multiletramentos e a cidade educadora.

5.3 TECNOLOGIA SOCIAL COMO ALIADA DA PRÁTICA DOCENTE NA INTERLOCUÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS COM A CIDADE EDUCADORA

Segundo Feenberg (2003), a tecnologia no seu modo amplo, pode ser vista a partir de dois eixos: neutra de valor, como aponta o Iluminismo, ou carregada de valor, de acordo com a concepção dos gregos, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 3: Tecnologia e sua relação aos valores e aos poderes humanos

A Tecnologia é:	Autônoma	Humanamente Controlada
Neutra (separação completa entre meios e fins)	<i>Determinismo</i> (por exemplo: a teoria da modernização)	<i>Instrumentalismo</i> (fé liberal no progresso)
Carregada de Valores (meios formam um modo de vida que inclui fins)	<i>Substantivismo</i> (meios e fins ligados em sistemas)	<i>Teoria Crítica</i> (escolha de sistemas de meios-fins alternativos)

Fonte: Feenberg (2003, p. 6)

Para Feenberg (2003, p. 6), na concepção do instrumentalismo “o controle humano e a neutralidade de valor se sobrepõem”, ou seja, a tecnologia é vista apenas como um instrumento utilizado para suprir as necessidades do ser humano.

Na visão do determinismo, “a tecnologia não é controlada humanamente, mas, pelo contrário, que ela controla os humanos, isto é, molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso (FEENBERG, 2003, p. 7)”. Depreende-se que a tecnologia

é autopoder quanto ao ser humano, que se torna dependente da mesma. O homem não adapta a tecnologia, ele se adapta a ela.

Feenberg (2003, p. 7) explica que “O termo ‘substantivismo’ foi escolhido para descrever uma posição que atribui valores substantivos à tecnologia, em contraste com as visões como a do instrumentalismo e a do determinismo nos quais a tecnologia é vista como neutra em si mesma”. Dentro da perspectiva de valor substantivo, a tecnologia serve para proporcionar uma vida boa, ou seja, proporciona um novo estilo de vida. Tal elucidação se assemelha como valor do dinheiro e o que ele proporciona.

“A teoria crítica da tecnologia sustenta que os seres humanos não precisam esperar um Deus para mudar a sua sociedade tecnológica em um lugar melhor para viver (FEENBERG, 2003, p. 9)”. Nessa teoria, há a concepção de que a tecnologia pode ser algo que pode acarretar graves consequências, dependendo de como é usada, mas vê a possibilidade de liberdade. É nessa teoria que se baseia a proposta da presente pesquisa, pois “a teoria crítica da tecnologia sustenta que chegou o momento de estender a democracia também à tecnologia. Isso tenta salvar os valores do Iluminismo que guiaram o progresso durante os últimos cem anos, sem ignorar a ameaça que tal progresso nos trouxe (FEENBERG, 2003, p. 9)”. A partir disso, aparece a Tecnologia Social (TS) e seu uso na contramão da visão capitalista, como coloca Dagnino (2014).

Na definição do Instituto de Tecnologia Social (2004, p. 26), a Tecnologia Social pode ser definida como “conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida”. Ou seja, sua atribuição está no uso da tecnologia em sociedade, fazendo com que seja utilizada no auxílio das demandas sociais necessárias. Tal definição é a maneira ideal do uso da tecnologia, pois, como aponta Pinto (2005), as tecnologias apresentam o modo como a sociedade se organiza, bem como produz a vida.

O uso dessa tecnologia agrega no processo de pertencimento diante das necessidades do entorno da escola, visto que o estudante se insere na discussão dos aspectos sociais que permeiam sua vivência enquanto cidadão. Além disso, a tecnologia é algo com grande potencial no processo dos multiletramentos, pois a escola “pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36)”. Complementando, a BNCC (2017, p. 63) traz como

sexta competência do Ensino Fundamental a importância do uso das tecnologias digitais como aliadas no processo ensino-aprendizagem:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

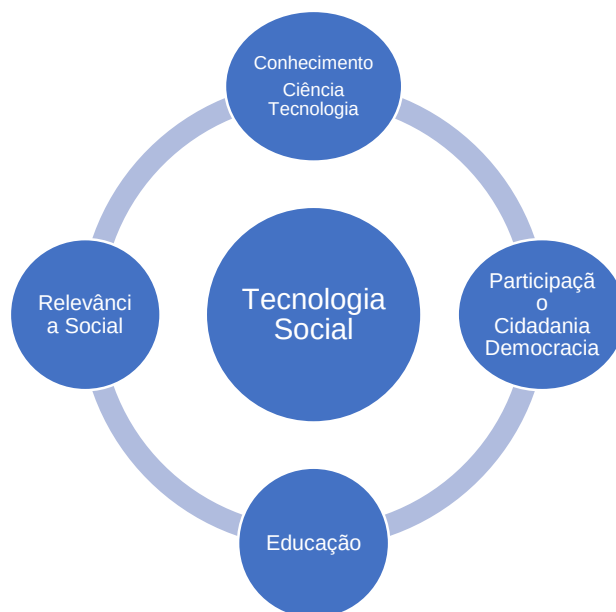
Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, a tecnologia bem como a vivência fora da escola aparecem como um direito de aprendizagem:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 38)

Portanto, a Tecnologia Social é uma grande ferramenta no que diz respeito à construção do conhecimento diante das multimodalidades defendidas pela proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, bem como na construção de um cidadão atuante junto à sua comunidade, compreendendo e participando dos processos de sua cidade.

Essa ideia aparece nas quatro dimensões que são englobadas na Tecnologia Social, como apresenta a Figura 4:

Figura 4 – Quatro dimensões da Tecnologia Social



Fonte: Adaptado pela autora de ITS (2004, p. 3-7).

Na dimensão Conhecimento, Ciência e Tecnologia, a Tecnologia Social “tem como partida os problemas sociais, é feita com organização e sistematização e introduz ou gera inovação nas comunidades (ITS, 2004, p. 4)”.

Em Participação, Cidadania e Democracia, “ênfatiza a cidadania e a participação democrática, adota a metodologia participativa nos processos de trabalho e impulsiona sua disseminação e reaplicação (ITS, 2004, p. 5)”.

Visando Educação, “realiza um processo pedagógico por inteiro, se desenvolve num diálogo entre saberes populares e científicos e é apropriada pelas comunidades, que ganham autonomia (ITS, 2004, p. 6)”.

Já em Relevância Social, “é eficaz na solução de problemas sociais, tem sustentabilidade ambiental e provoca a transformação social (ITS, 2004, p. 7)”.

Como discussão pertinente a essa pesquisa, foca-se na dimensão Educação como aliada da proposta de interlocução com os territórios pedagógicos nas práticas alfabetizadoras em uma cidade educadora, visto que, segundo o Instituto de Tecnologia Social (2004), é possível usar a ferramenta para mudar a realidade como uma ponte entre problemas e soluções. Nesse contexto, se firma a utilidade da tecnologia em geral, já que é “[...] tudo aquilo que o ser humano inventa para tornar a sua vida mais fácil ou mais agradável. As tecnologias são ferramentas que ajudam o homem a manter-se vivo, no plano dos meios e no plano dos fins (SOFFNER, 2014, p. 58)”.

Para Dagnino (2014), a TS se diferencia da convencional ao colocar que a mesma busca inclusão social (IS), visto que a tecnologia de maneira geral visa a maximização de lucro para empresas. Dessa forma, a Tecnologia Social deve ser utilizada com o intuito de democratizar a informação, possibilitando um alcance maior, promovendo a educação em seu contexto amplo, aberto a sociedade e fora dos muros da escola.

Segundo Passoni (2008, p. 10), a TS apresenta as seguintes características metodológicas:

1. compromisso efetivo com a transformação social;
2. o ponto de partida são as reais necessidades e demandas da população;
3. relevância social;
4. sustentabilidade ambiental;

5. inovação, seja pela introdução de tecnologias já desenvolvidas numa realidade em que são estranhas, seja pela criação ou recriação de tecnologias no próprio processo;
6. organização e sistematização;
7. acessibilidade e apropriação pela população;
8. aprendizados gerados para todos os envolvidos;
9. diálogo entre saberes populares e conhecimento científico;
10. difusão dos conhecimentos e tecnologias desenvolvidos;
11. processos participativos de planejamento, acompanhamento e avaliação;
12. fortalecimento do processo democrático.

A partir dessas características, é possível destacar o potencial da tecnologia quando se modifica a técnica do seu uso, ou ainda, meios obtidos para um fim. Nesta pesquisa, para o diálogo entre escola e cidade, buscando ofertar aos educandos a participação no meio social, com objetivo de enriquecer a aprendizagem baseada em situações reais e vivência ativa em sociedade, fazendo uso de diferentes roteiros pedagógicos. Com efeito, toma-se a cidade como currículo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, Soffner (2014, p. 311) corrobora ao explicar que “[...] é na prática teórica, que se descobre e elabora instrumentos de ação social, aqui chamados de tecnologias sociais. É a unidade entre teoria e prática”. Complementando, Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) colocam que “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação”.

A canalização da proposta com viés no social contribui para o processo de compreensão do papel do educando na sociedade, bem como oportuniza:

[...] o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37)

Essa abordagem une duas propostas enriquecedoras no processo ensino-aprendizagem, pois incorpora os multiletramentos junto ao desenvolvimento das multimodalidades, e da vivência social apresentada pela cidade educadora, pois:

a escola e a cidade precisam construir projetos interessantes e audaciosos que vão além do fazer educativo, que superem as questões curriculares, buscando a integração da escola ao contexto local, buscando garantir a inclusão dos diversos segmentos constitutivos da sociedade. (FACCIN; GUIMARÃES; PEREIRA, 2010, p.19)

Com essa ideia, fecha-se a abordagem teórica acerca da proposta dessa dissertação, se fazendo necessária a pesquisa empírica, buscando compreender o cenário diante da prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora. Para isso, o próximo capítulo explicita, a partir da análise e discussão dos dados, os limites e as possibilidades dessa interlocução.

6 LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA NAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

O presente capítulo traz a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Inicia-se com a caracterização dos participantes da pesquisa a partir das respostas obtidas no questionário perfil sociodemográfico, visando apresentar as seis professoras alfabetizadoras entrevistadas.

Como segunda etapa, apresenta-se a análise lexical e a análise de conteúdo realizadas com base na CHD, gerada pelo *software* Iramuteq, resultante do *corpus* das seis entrevistas na íntegra.

Em seguida, expande-se a discussão categorizando a análise de conteúdo em limites e possibilidades, gerando, então, a proposta de um produto, item final do capítulo.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ao apresentar a descrição e a análise dos dados, é de suma importância iniciar relatando a caracterização dos participantes da pesquisa, a fim de compreender quem são esses participantes, quais suas características e em que contexto estão inseridos.

Participaram da pesquisa seis professoras alfabetizadoras, ou seja, somente professoras do sexo feminino. A seleção de professoras não foi intencional, visto que nas duas escolas pesquisadas não atuam docentes do sexo masculino na regência das turmas de alfabetização. Isso reflete o cenário no Brasil, visto que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (2009), na pré-escola, segmento que se enquadra o último ano da Educação Infantil, somente 2,1% dos docentes é do sexo masculino. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse número aumenta, mas ainda pode ser considerado baixo, pois há 8,8% de atuação masculina.

A idade das participantes demonstra uma variação, com maior declaração entre 24 a 28 anos. Sendo assim, três professoras têm entre 24 a 28 anos, uma entre 29 a 40 anos e duas entre 41 a 50 anos. A demonstração desses dados se encontra Quadro 4.

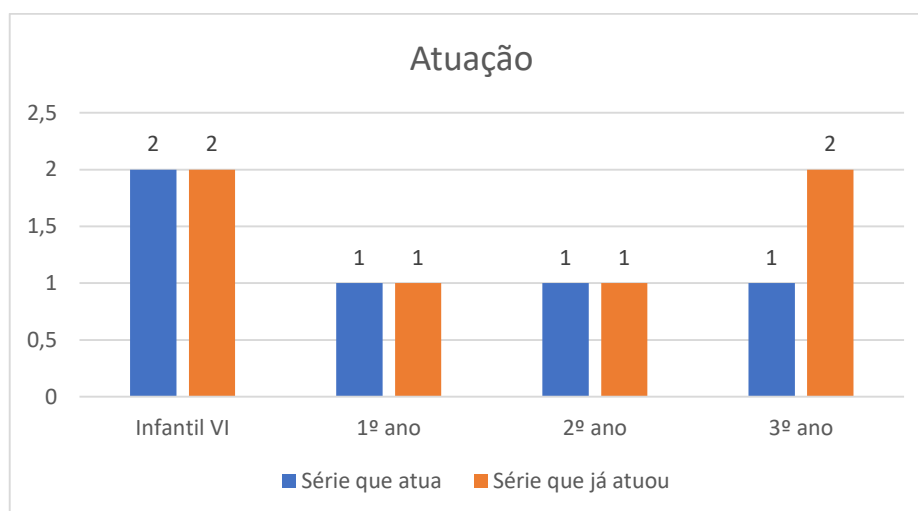
Quadro 4: Idade das participantes

Idade	Quantidade de professoras
Entre 24 a 28 anos	2
Entre 29 a 40 anos	1
Entre 41 a 50 anos	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

No gráfico 1, é possível perceber que a atuação das professoras não se limita a uma turma de alfabetização, pois como já mencionado anteriormente, as escolas tendem a escalar os docentes para atuar em determinada turma de acordo com a necessidade de cada ano letivo. Portanto, uma das professoras pesquisadas não está atuando em uma turma de alfabetização no presente ano letivo, porém atuou nos anos anteriores, conforme definição de recorte os últimos três anos.

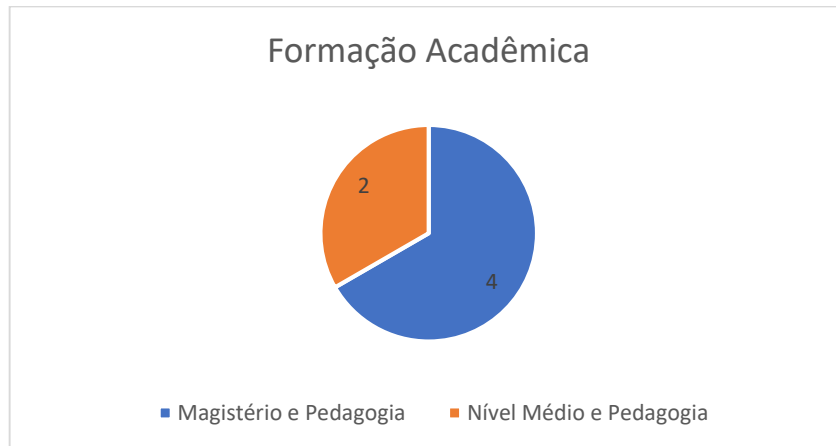
Gráfico 1: Atuação das participantes em turmas de alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental, a LDB (1996) define como formação mínima a conclusão do curso de Magistério em nível médio ou em nível superior, a graduação em licenciatura em Pedagogia. Todas as professoras pesquisadas possuem graduação em nível superior, sendo que duas delas possuem formação, também, em Magistério, como apresenta o gráfico 2.

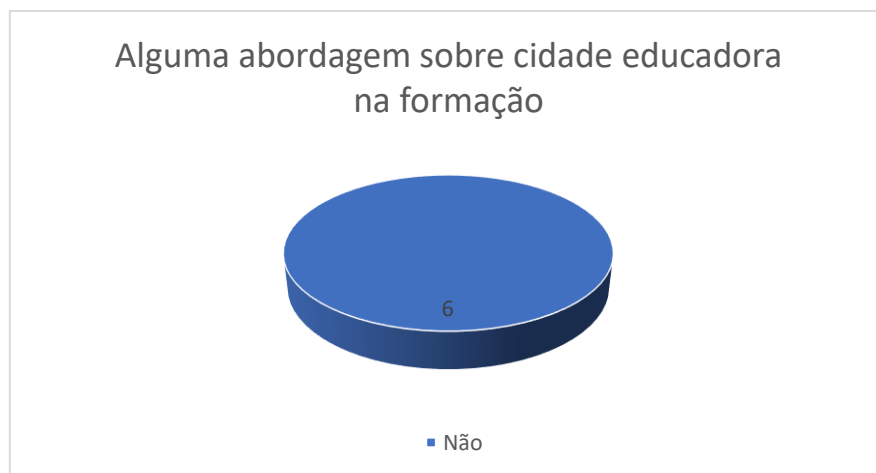
Gráfico 2: Formação acadêmica das participantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Buscando compreender a concepção do termo cidade educadora e da empregabilidade do mesmo junto à formação para docência, foi perguntado às professoras se em seus cursos de formação inicial, em algum momento, foi abordada a temática de cidade educadora. Como demonstrado no gráfico 3, evidencia-se que em sua totalidade, todas as professoras responderam que não tiveram tal abordagem.

Gráfico 3: Abordagem sobre cidade educadora na formação inicial das participantes

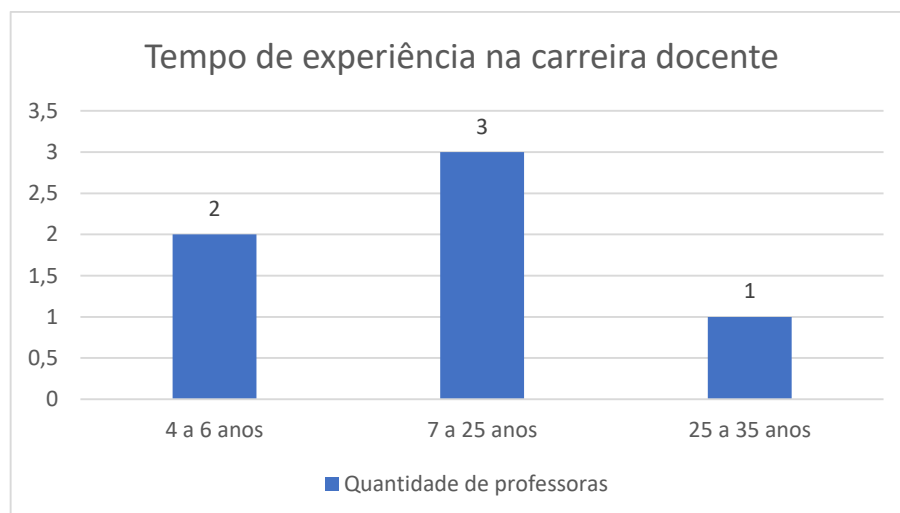


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

O tempo de experiência na carreira docente exprime diferença entre as professoras pesquisadas, visto que as respostas se enquadram em três categorias

com base nos estudos de Huberman (1992)⁶: 4 a 6 anos com duas professoras, 7 a 25 anos com três professoras e uma professora com 25 a 35 anos de experiência.

Gráfico 4: Tempo de experiência das participantes na carreira docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Complementando o gráfico 4, pode-se observar no quadro 5 a atuação de cada docente com turmas de alfabetização. Evidencia-se que uma das professoras pesquisadas atuou somente em uma turma específica de alfabetização, enquanto as cinco demais mesclam suas experiências em diferentes turmas da educação e do Ensino Fundamental I.

Quadro 5: Tempo de experiência das participantes com turmas de alfabetização

Identificação	Tempo de experiência com turmas da alfabetização
Professora 1	1 trimestre
Professora 2	1 ano
Professora 3	1 ano
Professora 4	2 anos
Professora 5	Mais de 5 anos
Professora 6	29 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

⁶Define as fases da carreira docente – ciclo de vida profissional pelas quais os professores passam independentemente da idade, sendo: 1 a 3 anos (fase de entrada, tateamento); 4 – 6 anos (fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico); 7 – 25 anos (fase de diversificação, “ativismo” e “questionamento”); 25 – 35 anos (fase de serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo) e, 35 – 40 anos (fase de desinvestimento), p. 47.

O tempo de experiência das professoras com turmas da alfabetização (Quadro 5) mostra uma grande disparidade de atuação, sendo que a Professora 1 tem somente um trimestre de experiência e a Professora 6, tem 29 anos. Ou seja, uma grande diferença de tempo.

6.2 DA ANÁLISE LEXICAL À ANÁLISE DE CONTEÚDO: TECENDO AS CATEGORIAS A PARTIR DAS CLASSES

Esta etapa caracteriza-se como a fase em que, segundo Bardin (1977), o pesquisador trata os dados brutos, tornando-os significativos. Sendo assim, essa fase consiste na apresentação de uma interpretação acerca dos dados coletados, nesse caso, o discurso obtido a partir das entrevistas realizadas com as seis professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

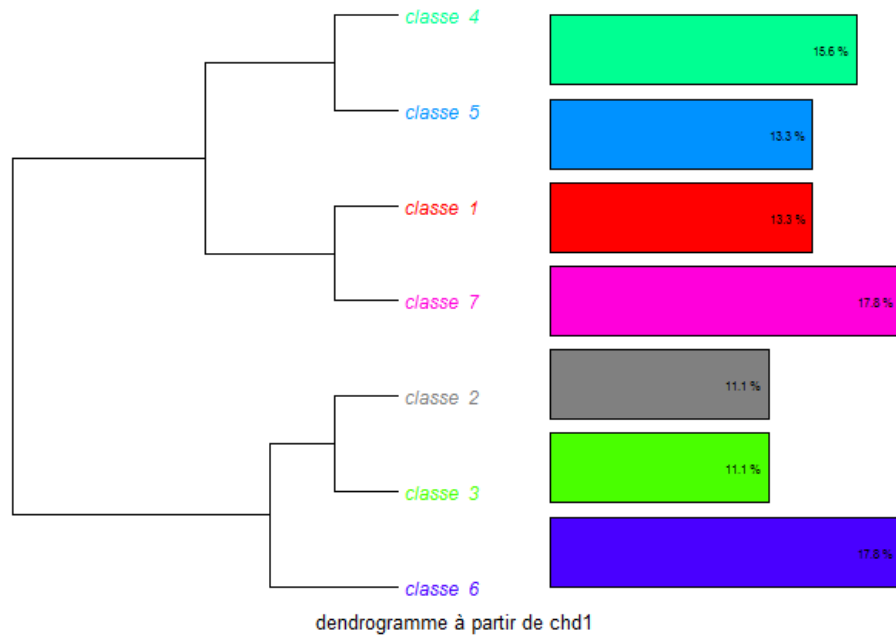
Para o processamento dos dados coletados pela pesquisadora por meio das entrevistas, utilizou-se o *software* Iramuteq que proporcionou a realização da análise lexical:

A primeira começa pela organização completa do vocabulário utilizado, mais do que palavras consiste em averiguar ou medir a dimensão das respostas, o léxico é então por definição, a lista de todas as formas gráficas utilizadas. E a segunda consiste em uma leitura aprofundada de cada resposta onde se decodificando cada uma obtém-se uma ideia sobre o todo. (PEREIRA, 2016, p. 39)

O *corpus* composto pelas entrevistas foi submetido ao Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que consiste no agrupamento dos textos de acordo com seus vocábulos, gerando dendogramas, separando-os em classes e fazendo ligações entre elas.

O *corpus* das respostas abertas de cada participante às entrevistas totalizou 54 Unidades de Contexto Elementar (UCEs), ou seja, 54 segmentos de texto que compõem cada classe, com um aproveitamento de 83,33% o qual representa um ótimo aproveitamento das UCEs para formação das 7 (sete) classes temáticas geradas, ilustradas pela Figura 5 por meio do Dendograma I.

Figura 5 - Dendograma I da CHD



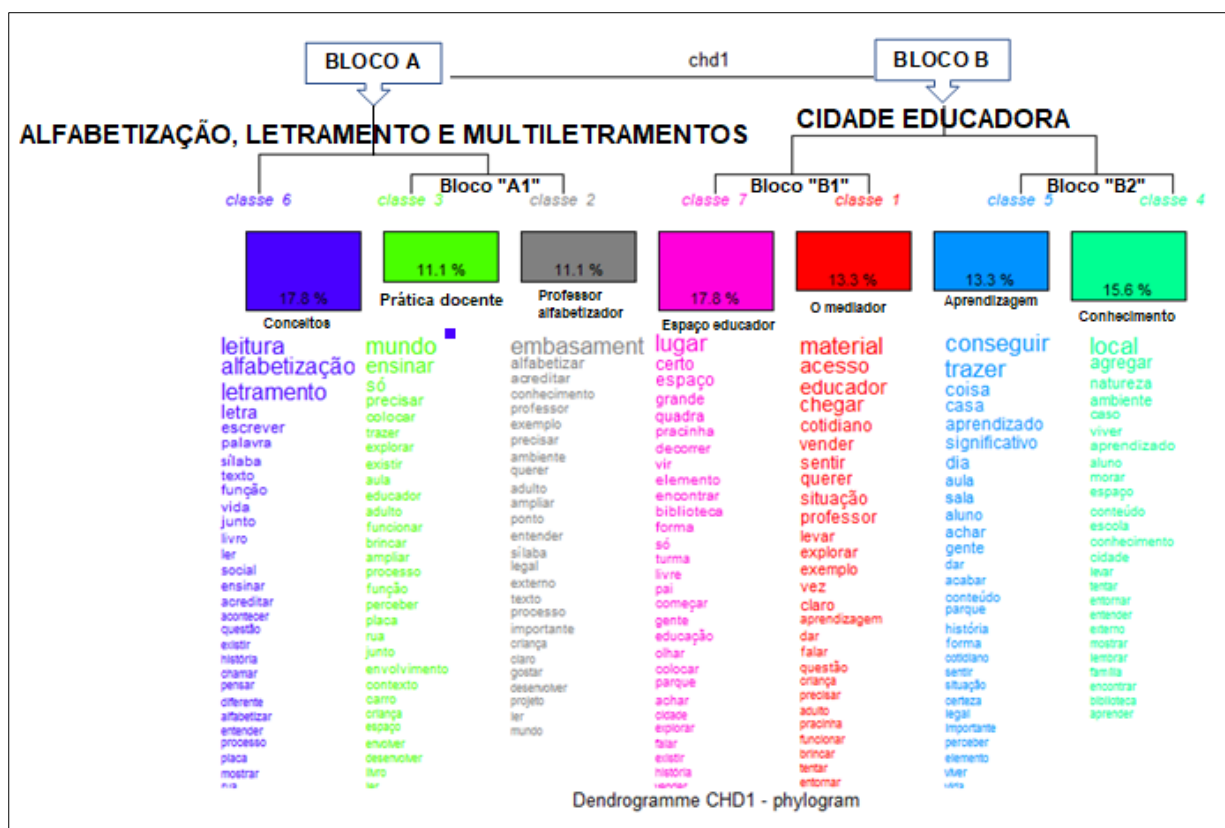
Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009).

Dando sequência à análise, foi realizada a nomeação das classes temáticas geradas pela CHD em categorias que são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso análise de conteúdo) sobre um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147)”.

A CHD representada pelo dendograma (Figura 5) contempla as 7 classes geradas no processo de organização dos dados por meio da divisão hierárquica, na qual possibilita ao pesquisador desenvolver uma leitura interpretativa do conjunto das classes respaldado nas características lexicais que compreende os seus respectivos vocabulários, as relações hierárquicas e as associações interclasses.

A leitura do dendograma deve ser realizada da esquerda para a direita, visto que há conexão entre as classes temáticas. A seguir, em imagem, a organização da análise lexical da pesquisa.

Figura 6 - Dendograma II da CHD - Entrevistas com as participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009).

A primeira separação das classes divide o dendograma⁷ (Figura 6) em dois blocos: Bloco A (classes 6, 3 e 2) e Bloco B (classes 7, 1, 5 e 4) representando os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora.

Ao interpretar o conteúdo e as relações semânticas das classes que compõem o Bloco "A", depreende-se que este corresponde ao processo de alfabetização, letramento e multiletramentos representado pela classe 6, nomeada como "conceitos", que se subdivide em outras duas classes: a 3 como "Prática docente" e a 2 como "Professor alfabetizador".

A classe 6 foi categorizada como "conceitos" pela relação das palavras com os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos, conforme o Quadro 6.

⁷ Nesse processo de interpretação foram consideradas apenas as palavras mais fortes em cada classe, com base no valor de seu qui-quadrado igual ou superior a 3,87.

Quadro 6: Categoria “Conceitos”

Classe Geradora	Palavras com maior importância na construção da classe pelo $X^2 \geq 3,84^{63}$	CHI ²	Categoria de análise
Classe 6	Leitura	26.02	“Conceitos”
	Alfabetização	23.99	
	Letramento	23.99	
	Letra	14.9	
	Escrever	9.83	
	Palavra	6.86	
	Sílaba	5.26	
	Texto	5.26	
	Função	5.26	
	Vida	5.26	
	Junto	5.26	

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009).

As palavras apresentadas no quadro foram selecionadas de acordo com o grau de relevância apontadas pelo CHI² (frequência), ou seja, foi definido o corte para o valor de 3,87⁸. Dessa maneira, todas as palavras com valor abaixo do definido foram excluídas da análise por não serem relevantes para a pesquisa.

Ao analisar o quadro, é possível destacar o entendimento das professoras quanto aos conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos. Dá-se destaque pelo fato das palavras mencionadas com maior importância, em suas essências, estarem relacionadas ao processo específico de alfabetização, como “leitura”, “letra”, “escrever”, “palavra”, “sílaba” e “texto”, ficando as que fazem parte do processo de letramento e multiletramentos no fim da coluna: “função”, “vida” e “junto”.

Pode-se fazer uma analogia quanto a maior presença de termos relacionados à alfabetização com o que diz Soares (2004), ao colocar que há a tendência em utilizar apenas uma metodologia na aprendizagem inicial da língua e que essa metodologia aborda a perspectiva tradicional, visando a faceta fônica com ênfase no ensino e na aprendizagem do sistema de escrita. Algo bem específico do processo de alfabetização. A fala da Professora 3 caracteriza essa perspectiva apontada por Soares, visto que há ênfase apenas na parte mecânica do processo:

⁸ Recomendações do manual do Iramuteq.

Alfabetização é você ter uma criança no teu comecinho de vida e fazer com que aquela criança entenda as palavrinhas, entenda as sílabas e isso faz com que a criança se alfabetize. Letramento é conhecer as palavras é fazer essa junção eu penso que o letramento tem que conhecer as palavras, olhar, saber as sílabas e se alfabetizar é a parte da leitura. (Professora 3)

Diante disso, é necessário ressaltar que alfabetização e letramento são dois processos e que devem caminhar juntos, estendendo-se para os multiletramentos. Enquanto alfabetização está relacionada à decodificação e apreensão do sistema de leitura e escrita, o letramento é a consolidação e a apropriação desse sistema quanto sua função social e de comunicação. É na associação dos dois processos que se pauta a proposta de alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando de Soares (2004, p. 100):

alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Ampliando, cabe ressaltar a relevância dos multiletramentos nesse processo, pois, segundo Lorenzi e Pádua (2012, p. 41), “há mais que alfabetização na comunicação, e os multiletramentos abordam a construção do significado de forma multimodal”. Ou seja, a aprendizagem a partir de todas as possibilidades de letramento e não somente diante da linguagem escrita.

Considerando todas as falas que conceituam alfabetização e letramento, a da Professora 4 é a que mais se assemelha à proposta de Soares (2004), porém é possível perceber que a maneira de conceber o letramento destacado por ela aborda como metodologia a utilização de materiais artificialmente construídos, ou seja, propostas literárias, o que se distancia da proposta dos multiletramentos e da multimodalidade no processo de conhecimento da linguagem.

Pra mim, letramento é quando a gente disponibiliza para a criança vários instrumentos para ela compreender qual é a função social da escrita na sociedade. Então, livros de diversos estilos, gêneros textuais, poesia, história em quadrinhos, questão de escrita junto com a criança... Várias propostas que possam fazer com que a criança compreenda qual é a função dessa escrita, que ela tem uma função. Alfabetização, pra mim, é a questão de introduzir as letras, os números, de começar essa escrita mais formal. (Professora 4)

A partir da definição desses propósitos de alfabetização, letramento e multiletramentos, evidenciam-se as duas outras classes do bloco “A”, que estão ligadas, formando o bloco “A1”, e foram categorizadas como “Prática docente” e “Professor Alfabetizador”, conforme Quadro 7.

Quadro 7: Categorias “Prática docente” e “Professor alfabetizador”

Classe Geradora	Palavras com maior importância na construção da classe pelo $X^2 \geq 3,84^{63}$	CHI ²	Categoria de análise
Classe 3	Mundo	18.14	“Prática docente”
	Ensinar	12.66	
	Só	9.4	
	Precisar	6.86	
	Colocar	4.75	
Classe 2	Embasamento	35.12	“Professor alfabetizador”
	Alfabetizar	10.04	
	Acreditar	6.27	
	Conhecimento	4.64	
	Professor	3.85	

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009).

Dentro das falas das professoras que geraram a Classe 3, se destaca a palavra “mundo” que consiste na concepção da presença do letramento e dos multiletramentos na vida das pessoas, no dia a dia. Essas falas se complementam com o apontamento, na concepção de maior frequência, de que há necessidade do professor “ensinar”, a segunda palavra dessa mesma classe. Seguindo a mesma linha, aparece a palavra “embasamento”, que está calcada no conhecimento que o professor precisa ter para ensinar.

Quem se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. (CARVALHO, 2008, p. 17)

Como apontado pela a autora, é necessário que haja um preparo do docente que tem sua prática voltada ao letramento, bem como a compreensão do contexto do

ambiente, sempre levando em consideração a especificidade do processo e do retorno dos educandos, como destacado pela Professora 4:

O professor tem que estar disponível para levar vários instrumentos, acho que ele tem que ter um amplo embasamento no sentido de buscar vários estilos de gêneros textuais e também estar disponível para essa criança.

Percebe-se baixa menção de palavras com potenciais ligações com o letramento e aos multiletramentos, dando-se foco ao tradicional método da alfabetização, ou seja, aquele com o “professor” no centro da aprendizagem, que precisa “ensinar” e “transmitir” o conhecimento. Pode-se fazer uma analogia desse resultado com o que diz Ferreiro (1995) ao apontar que o professor pode ser um prisioneiro de suas convicções e de seu conhecimento consolidado. Para ela, o docente “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil (FERREIRO, 1995, p. 61)”. Sendo assim, a prática deve ser algo com grande reflexão, pois “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem (FERREIRO, 1995, p. 31)”.

Portanto, a prática docente adotada pelo professor, bem como suas concepções influenciam no processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

As Classes 7 e 1, que pertencem ao Bloco B, dão sequência a uma visão menos tradicional, abrindo possibilidades de conceber a aprendizagem, desconfigurando a imagem do professor e da escola como detentores do conhecimento. A partir disso, categorizou-se essas classes como “Espaço educador” e “O mediador”, como apresentado no Quadro 8.

Quadro 8: Categorias “Espaço educador” e “O mediador”

Classe Geradora	Palavras com maior importância na construção da classe pelo $X^2 \geq 3,84^{63}$	CHI ²	Categoria de análise
Classe 7	Lugar	21.8	“Espaço educador”
	Certo	9.83	
	Espaço	9.15	
	Grande	6.86	
	Quadra	6.86	
	Pracinha	5.26	
	Elemento	5.26	

	Decorrer	5.26	
	Vir	5.26	
	Encontrar	5.26	
	Biblioteca	5.25	
Classe 1	Material	17.04	“O mediador”
	Acesso	14.45	
	Educador	11.32	
	Chegar	10.6	
	Cotidiano	7.91	
	Vender	7.91	
	Sentir	7.91	
	Querer	7.91	
	Situação	7.91	
	Professor	6.68	
	Levar	6.25	
	Explorar	6.25	
	Exemplo	6.25	
	Vez	5.11	
	Claro	5.11	

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009).

Quando instigadas, a partir de perguntas descentralizando a visão tradicional, as professoras trouxeram concepções mais inovadoras de aprendizagem. Dentro da categoria “Espaço educador”, o espaço da escola aparece sem ser na sala de aula, espaço mais consolidado na educação. Quando categorizada, a escola pertence ao espaço formal e dentro dela estão os demais espaços mencionados, “quadra” e “biblioteca”. Alternando a concepção, aparece um espaço informal inesperado, tido como não educador, mas que pode ter essa função, a “pracinha”. Nesse caso, a pracinha que existe perto da escola em que duas professoras pesquisadas atuam é usada para situações de letramento e multiletramentos, defendidas por Soares (2004) e Rojo (2012). Esse tipo de espaço possibilita interações com o meio que não ocorrem nos espaços formais, pois oportuniza “aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor”. (GOHN, 2006, p. 31). Quanto ao processo de alfabetização, tende a colaborar ainda mais, como colocado por Ferreiro (1996, p. 24): “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social”.

A gente tem próximo uma pracinha, a gente faz questão de envolver a comunidade em algumas ações que a gente promove dentro da escola. (Professora 5)

Essas práticas sociais são defendidas pela proposta da cidade educadora, visto que “[...] a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos (AICE, 1994, p.1)”. Essa proposta se faz necessária para um processo de alfabetização e letramento mais eficaz, pois “de Paulo Freire vem a premissa de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Esta leitura de mundo não acontece em um espaço abstrato, mas nos territórios em que a vida de cada um e de seu grupo social acontece (MOLL, 2015, p. 3)”.

Diante das possibilidades que a cidade traz, se faz necessária uma mediação quanto ao uso de seus espaços de maneira educativa. “As práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças (FERREIRO, 1996, p. 24)”. A partir dessa informação e da ligação gerada entre as categorias “Espaço educador” e “O mediador”, se faz necessária uma discussão acerca dessa mediação em diferentes espaços educadores.

Essa mediação pode acontecer com os agentes sociais, mas a responsabilidade maior fica a cargo do educador, sendo que o profissional da educação é quem deve conhecer os diversos espaços educadores, propiciando aos educandos a interlocução de sua prática em diferentes cenários. “Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores (NÓVOA, 1991, p. 29)”.

Para Freire (2001), o professor deve reconhecer o seu papel na sociedade, bem como estar sempre em busca pelo direito dos cidadãos. Aprender na cidade é um direito, visto que é uma educação democrática centrada no papel do cidadão como participante da sociedade. Diante disso, torna-se necessário acrescentar a essa perspectiva a importância dessa concepção junto à “aprendizagem”, tendo como resultado um “conhecimento” consolidado.

Quadro 9: Categorias “Aprendizagem” e “Conhecimento”

Classe Geradora	Palavras com maior importância na construção da classe pelo $X^2 \geq 3,84^{63}$	CHI²	Categoria de análise
Classe 5	Trazer	17.04	“Aprendizagem”
	Conseguir	17.04	
	Coisa	9.42	
	Aprendizado	8.05	
	Casa	8.05	
	Dia	7.91	
	Significativo	7.91	
	Aula	6.25	
	Sala	5.66	
	Aluno	5.11	
	Achar	4.8	
	Gente	4.62	
Classe 4	Local	31.06	“Conhecimento”
	Agregar	17.45	
	Natureza	11.81	
	Ambiente	8.79	
	Viver	6.39	
	Caso	6.39	
	Aprendizado	6.25	
	Aluno	3.97	
	Morar	3.97	

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009).

Na Classe 5, categorizada como “Aprendizagem”, aparecem três palavras pertinentes ao processo educativo formal: “aula”, “sala” e “aluno”. Destaca-se a palavra “casa”, visto que o lar é uma instituição social em que o conhecimento se relaciona com meio desde o seu início. Mas, a proposta de uma aprendizagem baseada na interlocução dos multiletramentos com a cidade educadora é mais ampla, pois se estabelece uma possibilidade com grandes potenciais.

Precisamos conhecer os equipamentos culturais da cidade. Qualquer programa que tenta interconectar os espaços e equipamentos é fundamental, pois desconhecemos a nossa própria cidade ou subutilizamos as suas potencialidades. Precisamos empoderar educacionalmente a todos os seus equipamentos culturais. A cidade é o espaço da cultura e da educação. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão

adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade. (GADOTTI, 2006, p. 139)

A proposta dos multiletramentos na interlocução com a cidade educadora compreende que o educando aprende mais diante de situações reais. “A cidade como projeção abstrata de uma incontável rede de possibilidades se vai convertendo em território real de convivência e de socialização para além do espaço doméstico ou da rua/bairro em que se vive (MOLL, 2015, p. 9)”.

A Classe 4, nomeada de “Conhecimento”, está ligada à Classe 5, visto que é o resultado do processo de aprendizagem colocado. Percebe-se que nessa classe, a instituição escolar pouco aparece, dando mais ênfase a outras possibilidades, “local”, “natureza” e “ambiente”. São nesses locais que devem ser concentradas as possibilidades e cabe a escola oportunizá-las, pois a:

A escola deve ter em seu projeto pedagógico a idéia clara de valores, como aprendizagem atitudinal, para atingir a educação integral e, no seu planejamento, ações que ensejam a vivência desses valores, rumo à construção da cidadania, dentro e fora dela, como uma ação esperada e valorizada pela comunidade. (PAETZOLD, 2006, p. 5)

Como proposta dessa pesquisa, objetiva-se averiguar, na concepção dos professores, os limites e possibilidades em utilizar a cidade enquanto território pedagógico de aprendizagem no contexto de sua prática pedagógica alfabetizadora. Para isso, com base na análise apresentada, definem-se, a seguir, esses limites e possibilidades, para ampliação do embasamento para a elaboração de soluções viáveis para demonstrar aos docentes participantes o potencial da cidade como território de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento.

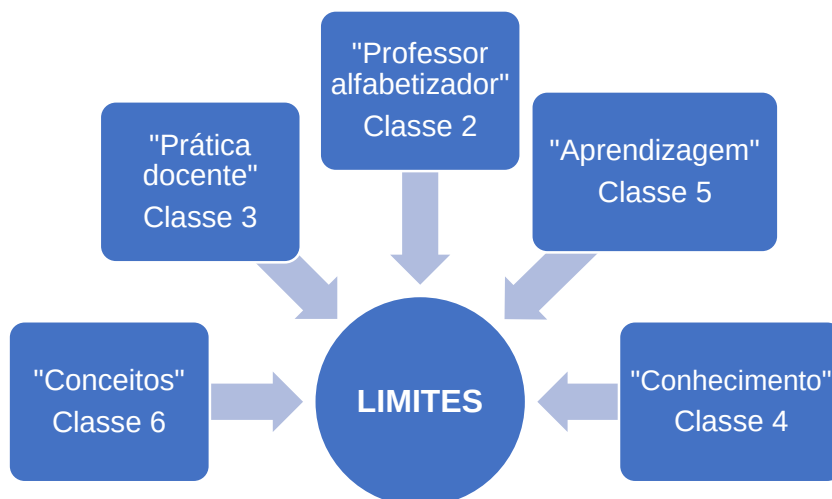
6.3 LIMITES E POSSIBILIDADES

A partir da análise de conteúdo realizada, criam-se duas categorias: “limites” e “possibilidades”, para ampliação da discussão. Nesse momento, as classes temáticas geradas pela CHD serão subcategorizadas dentro dessas duas categorias amplas, apontando a concepção das professoras diante dos limites e das possibilidades de interlocução com a cidade educadora nas práticas pedagógicas alfabetizadoras e dos multiletramentos.

Para melhor compreensão, apresenta-se duas figuras ilustrativas (Figura 7 e Figura 8), contendo as subcategorias dentro dos limites e das possibilidades.

Das sete classes analisadas, cinco situam-se na categoria “limites” ilustradas na Figura 7:

Figura 7 - Limites apontados pelas professoras a partir da análise de conteúdo



Fonte: A autora (2020).

As falas das professoras, em sua maioria, apresentaram limites quanto à compreensão dos conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos, gerando incompatibilidade com a ampliação da prática com ênfase nos três processos, reconhecendo cada um e sua importância na aprendizagem da linguagem.

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p. 97)

A concepção geral está em torno de um ensino-aprendizagem calcada em métodos tradicionais.

Alfabetização, eu acredito que seja o reconhecimento das letras, dos sons das letras e letramento é a parte da leitura. Um é nexa do outro, mas acredito que primeiro acontece a alfabetização e depois o letramento. (PROFESSORA 1)

[O papel do professor] é fazer com que nós sejamos uma ponte aonde haja esse envolvimento com as palavras, através de histórias lúdicas e em sala de aula fazer bastante leitura com aquela criança, ensinando as letras ensinando que existem as famílias. (PROFESSORA 3)

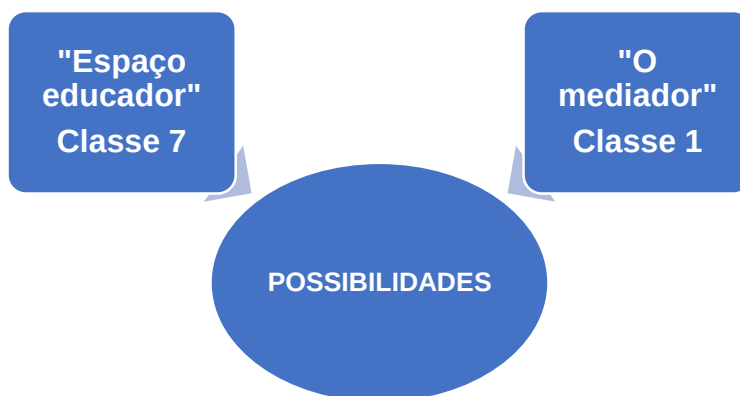
Diante disso, pode-se colocar que a prática pedagógica fica limitada a uma educação formal, sem concepção de novas possibilidades, como o uso de espaços sociais para situações de letramento e de multiletramentos. É preciso “inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, transformado, reinventado (FREIRE, 1991, p. 30)”. O professor tem papel fundamental nesse processo, principalmente, no que diz respeito à abordagem dos multiletramentos.

A escola vê-se imersa em novas práticas discursivas. Mesmo que, em muitos casos, certas ações de linguagem da alta modernidade estejam do lado de fora da sala de aula, não há como negar o quanto a prática docente sofre coerções para implementar mudanças significativas em torno das estratégias de ensino e de seus conteúdos. (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 151-152)

É nesse viés que entra a aprendizagem de uma linguagem com significados, ideia defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos. Na visão geral das professoras, o conhecimento está vinculado a situações de simulação que acontecem dentro da escola, usando como apoio gêneros textuais tradicionais. A partir dessa prática, se tem uma grande perda de potencial educativo, pois “quanto mais envolvermos os estudantes na vida das comunidades, melhor os conseguiremos preparar para trabalhar nos contextos em que virão a ensinar (RICHMOND, 2017, p. 7 apud NÓVOA, 2017, p. 117)”.

Diante dessa importância de integrar a prática pedagógica à vida em comunidade, aparecem as possibilidades de interlocução com a cidade educadora já apontadas pelas professoras e evidenciadas na análise de conteúdo. A figura 8 demonstra as subcategorias tidas como possibilidades:

Figura 8 – Possibilidades apontadas pelas professoras a partir da análise de conteúdo



Fonte: A autora (2020).

As Classes 7 e 1 estão ligadas, pois se completam. As professoras trouxeram possibilidades de espaços educadores não convencionais com grande potencial no processo de alfabetização, letramento e multiletramentos, pois envolvem a comunidade e a inserção no social real.

Próximo ali da escola tem uma pracinha que a gente procura usar ela bastante. Eu acho que é uma coisa bem legal, até ano passado a gente começou um projeto nela [...] a gente sempre tenta fazer evento nessa praça, ela é uma quadra da escola, ela é uma extensão da escola. A gente pode usar mais ela, a gente não usa ela tanto quanto deveria, mas eu acho que é um espaço que a gente tem no decorrer dos anos usado ela mais e olhado ela de um outro jeito [...] o que a gente faz bastante é sair entorno da escola entregando panfletos de algum evento que a gente tenha, então tem um mercado próximo também ali, a gente entrega panfleto, a gente faz algumas pesquisas... tem turma que vai ao mercado fazer pesquisa de compra, faz uma lista na escola e vai comprar alguma coisa para uma certa culinária. (PROFESSORA 4)

Percebe-se na fala dessa professora o uso de espaços informais como potencializadores do conhecimento, o mercado e a pracinha complementam a prática pedagógica realizada na escola. “É o exercício social do conhecimento que permitirá aos alunos dar sentido próprio para o conhecimento oferecido na escola. Essa concepção revela o movimento na avaliação, buscando dar conta da complexidade do ensinar e aprender, como elementos essenciais à promoção humana (MARTINS, 2005, p. 56)”.

O educador atua como o mediador e fazendo uma ponte, dinamizando sua prática para dentro e fora da escola, assim como a professora colocou. O papel do docente é “contribuir para que o seu aluno ‘construa’ sua identidade e exerça a cidadania, vivenciando uma autoestima fundamental para sua realização pessoal, no grupo e no meio social (PAETZOLD, 2006, p. 2)”.

Considera-se que houve maior frequência na categoria “limites” pela ausência de conhecimento das professoras da possibilidade de interlocução de suas práticas com a cidade educadora, visto que na pergunta “Já ouviu falar em Cidade Educadora? O que sabe sobre isso?” todas responderam que nunca ouviram falar sobre o conceito, bem como não sabem nada sobre isso.

Dessa maneira, torna-se oportuno disponibilizar um produto que ofereça às professoras alfabetizadoras pesquisadas e demais docentes que atuam nesse contexto, um embasamento sobre a alfabetização, letramento, multiletramentos e a cidade educadora, buscando expandir seus conhecimentos e gerando novas possibilidades que tendem a agregar em suas atuações na prática docente.

Sendo assim, considerou-se como melhor proposta, a aplicação de um curso de extensão visando a discussão sobre a prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora.

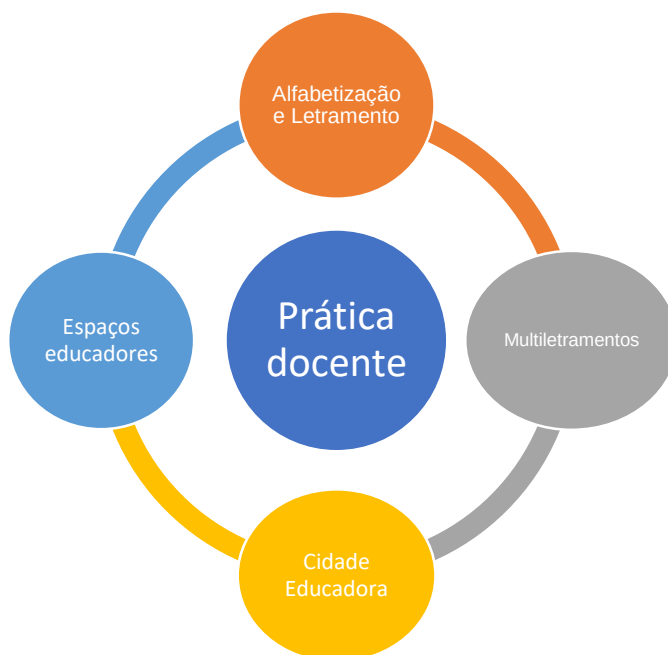
7 PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO: CURSO DE EXTENSÃO

A formação docente é um importante instrumento no que diz respeito à ampliação de possibilidades diante da prática docente, pois é preciso “formar os professores para que eles consigam trabalhar de outra maneira, saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva, do patrimônio que eles têm a transmitir e etc. e pensem um pouco no funcionamento da vida social contemporânea (ROJO, 2013, on-line)”.

Levando em consideração o que diz Rojo (2013) e o resultado da pesquisa empírica desta dissertação, em que as docentes apresentaram mais limites diante da interlocução com a cidade educadora nas práticas pedagógicas alfabetizadoras e dos multiletramentos, se faz necessário propor um produto com potencial para suscitar reflexões e possíveis mudança desse cenário.

Dessa forma, optou-se por um curso de extensão com o objetivo de proporcionar uma reflexão acerca da prática docente contemporânea, trazendo a apresentação das propostas de multiletramentos e cidade educadora como aliadas na construção da linguagem com ênfase nas relações sociais. A discussão necessária se baseia nas dimensões apresentadas na Figura 9.

Figura 9 – Dimensões propostas no curso de extensão



Fonte: A autora (2020).

A proposta vai ao encontro com o que diz Nóvoa (2017), ao apontar a necessidade de procurar novos caminhos para pensar a escola e a educação. Considera-se que essa ideia é contemplada no curso, pois o mesmo busca ofertar uma reflexão diante da necessidade de se abordar a cidade educadora e os multiletramentos na prática pedagógica alfabetizadora. Essa proposta de interlocução contempla dois pilares defendidos por Nóvoa (2017, p. 1120):

Para mim, a escola tem dois pilares centrais: o conhecimento e a mobilidade social. O conhecimento é indissociável de lógicas pessoais e colegiais, de um conhecimento que reside também na experiência e nas “comunidades profissionais” que o produzem e difundem. A mobilidade social tem, sobretudo, uma dimensão pessoal, mas prolonga-se por expectativas que abrangem os grupos e as comunidades em que cada um está inserido.

O segundo pilar em que Nóvoa se refere, traz a mesma proposição da interlocução da cidade educadora com os multiletramentos, pois ambas as propostas abordam a mobilidade social com fins de gerar um conhecimento mais amplo, item que aparece como primeiro pilar para o autor.

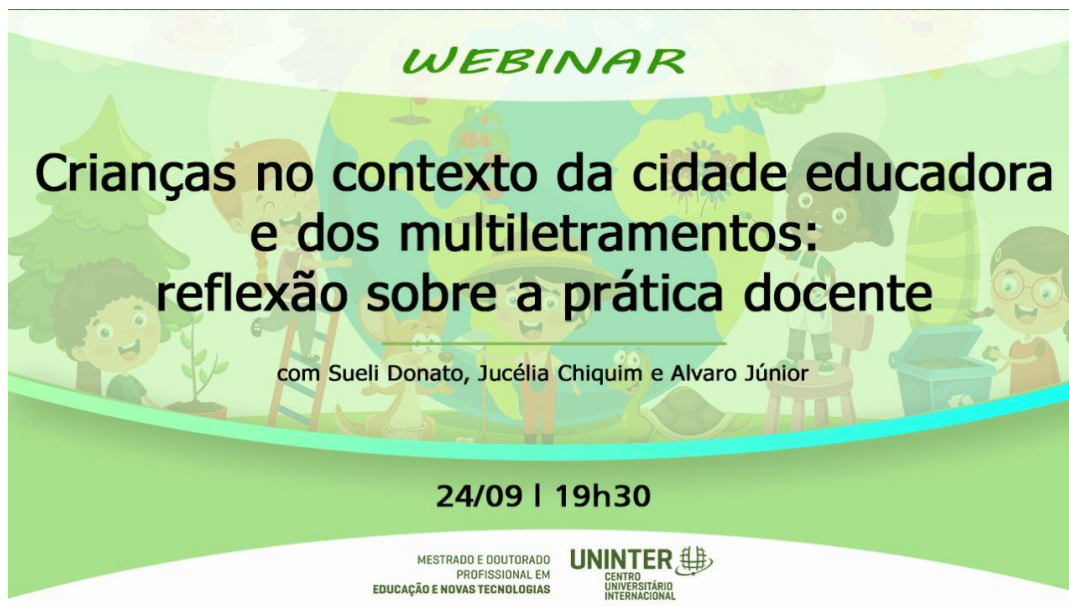
7.1 DELINEAMENTO DO CURSO DE EXTENSÃO

Diante da emergente necessidade de reflexão acerca da interlocução da cidade educadora com os multiletramentos, viu-se como viável um produto aplicado ao invés de apenas uma proposta, tornando como proposta a ampliação do que foi aplicado.

O produto foi desenvolvido e aplicado pela pesquisadora com apoio dos Professores Dr. Alvaro Martins Fernandes Júnior e a Dra. Sueli Pereiro Donato. A apresentação do curso foi designada à professora Sueli e os demais ficaram responsáveis por ministrar o curso, na modalidade “bate-papo”. O mesmo foi intitulado “Crianças no contexto da cidade educadora e dos multiletramentos: reflexão sobre a prática docente” e aconteceu no dia 24 de setembro de 2020, às 19h30min, horário de Brasília. As plataformas de transmissão foram as redes sociais “Facebook” e “YouTube”, ambos canais oficiais do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER.

A divulgação aconteceu pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Univirtus, as redes sociais de transmissão e também rede social “WhatsApp”, com texto introdutório e o seguinte banner (Figura 10):

Figura 10 – Banner do curso de extensão



Fonte: Elaborado por Alvaro Martins Fernandes Júnior (2020).

O curso de extensão teve como carga horária 10 horas, dividida da seguinte maneira: 6 horas para leitura de textos disponibilizados como material de apoio, 1 hora de webconferência e 3 horas para realização de atividade avaliativa (Figura 11).

Figura 11 – Carga horária do curso de extensão



Fonte: A autora (2020).

A descrição/ementa definida foi: diante da percepção das mudanças no âmbito educacional dada pelas novas estruturas na relação ensino e aprendizagem (protagonismo do aluno, vivências como articuladoras do conhecimento e professor como mediador) se faz emergente a discussão sobre a prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora, evidenciando a diversidade de possibilidades de atuação diante dessa interface. O curso tem o objetivo de proporcionar uma reflexão acerca da prática docente contemporânea, trazendo a apresentação das propostas de multiletramentos e cidade educadora como aliadas na construção da linguagem com ênfase nas relações sociais.

Quanto ao público-alvo, definiu-se profissionais ligados à educação básica ou áreas afins que buscam aperfeiçoamento de sua prática profissional. A estrutura curricular foi composta por cidades educadoras, formação em contexto e multiletramentos.

Foi ofertado certificado aos inscritos e que realizaram a atividade avaliativa com obtenção de nota igual ou superior a 70. Foi optada por uma avaliação com foco no evento. Para isso, foram disponibilizadas as seguintes questões:

1.^a) Considerando o debate apresentado durante o evento sobre a temática crianças no contexto da cidade educadora e a pedagogia dos multiletramentos: reflexões sobre a prática docente, analise as proposições abaixo e, após, selecione a alternativa que mais representa a sua opinião:

- a) O debate contribuiu significativamente para ampliar o meu olhar acerca da temática abordada, pois meu conhecimento acerca desse tema é restrito.
- b) Eu já conhecia os pressupostos da cidade educadora e sua relação com os multiletramentos na cidade, portanto, o debate pouco acrescentou à minha prática e formação.
- c) O debate serviu para provocar reflexões acerca da temática abordada, pois desconhecia essa possibilidade de interlocução de práticas docentes em multiletramentos contextualizadas na cidade educadora.
- d) A medida que fui assistindo o debate, compreendi que essa interlocução, na prática, é uma utopia e, portanto, pouco acrescentou a minha formação.
- e) O evento trouxe para o debate uma valiosa discussão sobre um tema, que reclama, cada vez mais, por uma maior problematização e divulgação no meio acadêmico.

2.^a) Com relação ao tempo proposto para a discussão do tema proposto no debate, qual seja, de 1h, você considera que:

- a) Foi suficiente para tecer uma discussão e mobilizar reflexões de modo a contribuir com minha formação.
- b) O tempo proposto não foi suficiente para os palestrantes apresentarem suas concepções e discutirem o tema.
- c) A temática abordada no evento requer mais aprofundamento para compreensão e, portanto, o tempo do evento possibilitou apenas uma abordagem introdutória acerca do tema.
- d) O evento reuniu contribuições relevantes para minha formação nesse tempo de 1h, mas considero que mais palestras como essas são bem-vindas para ampliar a discussão acerca desse tema.
- e) O tempo de 1h é suficiente para debater de modo introdutório a temática proposta, entretanto, os diálogos tecidos entre os palestrantes poderiam ser mais elaborados no sentido da proposta da cidade educadora e sua relação com a educação formal.

3.^a) Partindo da proposta do evento em promover uma discussão acerca da cidade educadora e sua relação com os multiletramentos e a prática docente, analise as alternativas a seguir e assinale aquela que mais representa a sua avaliação sobre o evento:

- a) Excelente, entre 9 a 10.
- b) Bom, entre 7 a 8.
- c) Regular, entre 5 a 6.
- d) Ruim, entre 3 a 4.
- e) Péssimo, entre 1 a 2.

7.2 RESULTADOS DO CURSO DE EXTENSÃO

Ao todo se inscreveram 625 pessoas, sendo que o link de inscrição teve 1.085 cliques.

A transmissão da webconferência se deu de duas formas: ao vivo e gravada. Após o encerramento da transmissão, o vídeo ficou disponível na plataforma para acesso a qualquer momento.

Considerando os dados até 29 de setembro de 2020, no modelo ao vivo, 95 pessoas participaram. Considerando as duas formas, o alcance estimado foi de 413 pessoas, tendo como principal público mulheres com idade entre 35-44 anos e principal localização o estado Rio Grande do Sul. Em torno de 78 pessoas reagiram, comentaram ou compartilharam o vídeo.

Foram disponibilizados três textos como material de apoio: dois com conteúdo voltado à cidade educadora e um aos multiletramentos. O texto com maior acesso (271 *downloads*) diz respeito à cidade educadora e ao Programa Linhas do Conhecimento⁹. O segundo mais acessado (197 *downloads*) traz em seu conteúdo os multiletramentos¹⁰ e, o terceiro¹¹, contempla os princípios da Cidade Educadora.

Para avaliação do curso, os participantes precisaram responder às três perguntas mencionadas anteriormente. Como resultado, obteve-se a participação de 625 pessoas.

Sobre a proposta e a relevância do curso de extensão, os participantes consideraram o tema relevante, bem como sua contribuição para a formação acerca da prática docente no contexto da cidade educadora e dos multiletramentos. Esse resultado aparece no Quadro 10:

⁹ DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora.; JESUS, Rosane de. Cidade Educadora e o programa linhas do conhecimento: representações sociais de professores de educação infantil. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 384-411, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4583> Acesso em: 10 set. 2020.

¹⁰ BLASZLHOWSKI, Daiane A. A. de M.; WUNSCH, Luana P.; FOFONCA, Eduardo. A aprendizagem da leitura e escrita e as novas estratégias digitais: indicadores legais e elementos-chave de uma contextualização da realidade educacional brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 1, p. 251 – 266, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2099>. Acesso em: 10 set. 2020.

¹¹ AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. 2004. Disponível em: http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html. Acesso em: 1 nov. 2019.

Quadro 10 - Avaliação dos participantes do curso de extensão acerca da proposta e do tema.

Resposta	Número de respostas
O debate contribuiu significativamente para ampliar o meu olhar acerca da temática abordada, pois meu conhecimento acerca desse tema é restrito.	171
Eu já conhecia os pressupostos da cidade educadora e sua relação com os multiletramentos na cidade, portanto, o debate pouco acrescentou à minha prática e formação.	10
O debate serviu para provocar reflexões acerca da temática abordada, pois desconhecia essa possibilidade de interlocução de práticas docentes em multiletramentos contextualizadas na cidade educadora.	197
A medida que fui assistindo o debate, compreendi que essa interlocução, na prática, é uma utopia e, portanto, pouco acrescentou a minha formação.	6
O evento trouxe para o debate uma valiosa discussão sobre um tema, que reclama, cada vez mais, por uma maior problematização e divulgação no meio acadêmico.	241

Fonte: A autora (2020)

O tempo de duração do curso de extensão foi de uma hora. Para saber se esse tempo foi suficiente, a segunda pergunta da avaliação do curso buscou ofertar essa compreensão. Dos 625 participantes, 366 consideraram que “o evento reuniu contribuições relevantes para minha formação nesse tempo de 1h, mas considero que mais palestras como essas são bem-vindas para ampliar a discussão acerca desse tema”.

Findando a avaliação do curso, foi solicitada uma avaliação sobre o mesmo, a partir de conceito e nota. A maioria dos participantes (469) consideram o curso excelente e com nota entre 9 a 10. Nenhum participante avaliou o curso como ruim ou péssimo.

A partir dos resultados dessa avaliação, pode-se afirmar que o mesmo proporcionou grande reflexão acerca do tema, bem como teve um ótimo resultado na proposta de formação sobre a prática docente no contexto da cidade educadora e dos multiletramentos. Propõe-se, então, a continuidade de oferta de formação acerca do tema apresentado, visto que o mesmo trouxe a temática de maneira mais introdutória, necessitando de ampliação a partir de outras propostas.

Figura 12 – *QR code* para acesso ao curso de extensão



Fonte: A autora (2020).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pautou-se na compreensão dos limites e das possibilidades da prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora. Para isso, buscou-se, então, a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977, 2016), averiguar, na concepção de seis professoras alfabetizadoras, os limites e possibilidades em utilizar a cidade enquanto território pedagógico de aprendizagem no contexto de sua prática pedagógica alfabetizadora com ampliação aos multiletramentos.

Como início da discussão, buscou-se a resposta sobre ao problema de pesquisa: quais os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora na prática docente em multiletramentos no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR? Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, trazendo a contribuição de autores com publicações acerca da temática desta dissertação.

A pesquisa empírica se deu a partir da análise lexical processada pelo *software* Iramuteq e conjugada com a análise de conteúdo, tendo como *corpus* as entrevistas realizadas com as seis professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Essas duas fases visaram explicitar os objetivos da pesquisa, que foram: analisar os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora na prática docente em multiletramentos no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR; Contextualizar o processo de alfabetização e letramento na perspectiva dos multiletramentos; Caracterizar a proposta de cidade enquanto território pedagógico à luz da literatura e os princípios da Carta das Cidades Educadoras e as tecnologias sociais; Averiguar, na concepção dos professores, os limites e possibilidades em utilizar a cidade enquanto território pedagógico de aprendizagem no contexto de sua prática docente em multiletramentos e Elaborar soluções viáveis para demonstrar aos docentes participantes o potencial da cidade como território de aprendizagem no processo de alfabetização, letramento e multiletramentos.

Diante da discussão inicial a partir do embasamento teórico, seguido da pesquisa de campo, se teve como resultado da análise lexical conjugada com a análise de conteúdo, sete classes temáticas, pertencentes a dois blocos. No Bloco “A”, denominado “Alfabetização, Letramento e Multiletramentos”, surgiram as

seguintes categorias: “Conceitos”, “Prática docente” e “Professor Alfabetizador”. Dentro do Bloco “B”, chamado de “Cidade Educadora”, ficaram: “Espaço educador”, “O mediador”, “Aprendizagem” e “Conhecimento”.

Percebe-se que as professoras apresentam maior compreensão quanto ao processo de alfabetização, tido como tradicional, evidenciando a fragilidade quanto à adoção de uma prática pedagógica, envolvendo também o processo de letramento diante de situações reais, ficando distante da proposta de Soares (2004) de “alfabetizar letrando” ou “letrar alfabetizando”, pois:

na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. (SOARES, 2004, p. 106)

Sendo assim, evidencia-se a necessidade de discutir a prática docente, pautada em um professor alfabetizador preparado para lidar com situações de letramento, ofertando aos educandos vivência com o real e o social. Algo que pauta a proposta dos multiletramentos e que o professor tem papel fundamental. “Convidamos os professores a ampliar seu círculo de atuação [...] buscando abranger práticas escritas e orais letradas requeridas socialmente que possam ser abordadas na escola (DIAS, 2012, p. 100)”. Essa questão aparece como algo considerado defasado diante dos resultados das classes “Prática docente” e “Professor alfabetizador”.

Com isso, a análise segue na perspectiva do bloco de “Cidade Educadora”, discutindo o “Espaço educador” e “O mediador”. Nessas categorias, as professoras demonstraram uma concepção mais ampla de possibilidades, não aparecendo a sala de aula diante dos espaços educadores citados, visto que apareceram outros espaços pertencentes à instituição escolar, como “quadra” e “biblioteca”. O destaque fica por conta da menção da “pracinha”, um espaço informal usado como educativo. “A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança (GOHN, 2006, s. p.)”. Cabe ao professor possibilitar ao aluno essa interação social, desenvolvendo o papel de mediador.

Diante dessa prática, aparecem as últimas classes geradas, categorizadas como “Aprendizagem” e “Conhecimento”. As professoras limitam suas intenções para dentro da escola no que diz respeito à aprendizagem, evidenciando a limitação quanto à percepção dos espaços educadores possíveis na cidade.

Buscando, então, compreender quais os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora nas práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR, as sete classes temáticas foram categorizadas em “limites” e “possibilidades”, sendo que cinco podem ser consideradas como limites e duas como possibilidades. Ou seja, o resultado apresenta um número significativo de limites, ficando mais evidente quanto às possibilidades.

Como possibilidade de mudança desse cenário, primeiro discutiu-se a Tecnologia Social como aliada da prática docente na interlocução dos multiletramentos com a cidade educadora, trazendo uma discussão acerca do uso dessa tecnologia como aliada na preposição de realizar a interlocução entre as duas propostas que permeiam essa pesquisa: multiletramentos e cidade educadora. Fica evidente que essa ferramenta é uma grande aliada na elaboração de projetos levando as interações do entorno para dentro da escola, promovendo a construção da linguagem baseada na cultura e no meio social, além da promoção de uma formação mais humana e crítica.

Dando sequência à discussão e mudança do cenário, se fez necessário e emergente proporcionar às professoras participantes da pesquisa, bem como os demais docentes que concentram suas atuações a essa frente, uma formação, buscando apresentar essas possibilidades que tendem a contribuir em uma prática calcada na aprendizagem mais humana e social.

Para isso, apresentou-se como produto dessa dissertação um curso de extensão intitulado “Crianças no contexto da cidade educadora e dos multiletramentos: reflexão sobre a prática docente”, buscando demonstrar as possibilidades diante da prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora.

Sobre o produto escolhido e sua importância, concorda-se com o que diz Nóvoa (1995, p. 25), ao colocar que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Dessa maneira, estabelece-se a necessidade de ampliação da presente pesquisa, bem como a oferta de mais formação acerca do tema, expondo a potencialidade da interlocução entre multiletramentos e cidade educadora no contexto da prática docente.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): **INAF BRASIL 2018**: Resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018.
- AGUIAR, Edinalva Padre; TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **Discussões metodológicas**: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIONACIONALDEHISTORIA.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.
- AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Associação Internacional das Cidades Educadoras**, 2020. Quem somos?. Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/quem-somos/>. Acesso em: 14 mar. 2020
- AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. 2004. Disponível em: http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html. Acesso em: 1 nov. 2019.
- AUGUSTO, Cleiclele Albuquerque *et al.* **Pesquisa Qualitativa**: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/resr/v51n4/a07v51n4.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. Editora Ática, 1991.
- BLASZLHOWSKI, Daiane A. A. de M.; WUNSCH, Luana P.; FOFONCA, Eduardo. A aprendizagem da leitura e escrita e as novas estratégias digitais: indicadores legais e elementos-chave de uma contextualização da realidade educacional brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 7, n.1, p. 251 – 266, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2099>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIÁ, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.15-25.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno de Boas Práticas dos Professores Alfabetizadores das Escolas de Minas Gerais**. 2010. Disponível: <https://slideplayer.com.br/slide/14801967/>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2.º ano**. São Paulo: FDE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de alfabetização. **PNA Política Nacional e Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. *Bras Enferm*, Brasília, set/out. 2004.

CAPES. **Mestrado Profissional: o que é?** 2019. Disponível em: <https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. A educação informal tem como objetivo socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes. **Ciência em Tela**, Amazonas, v. 7, n. 2, 2014.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. – (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*; n. 66.1, p. 60-92, Spring 1996.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.199-210.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social**: contribuições conceituais e metodológicas. Florianópolis: Ed. Insular, 2014.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, Anair Valênia Martins. Para promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DIAS, Anair Valênia Martins et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DONATO, Sueli Pereira.; ENS, Romilda Teodora.; JESUS, Rosane de. Cidade Educadora e o programa linhas do conhecimento: representações sociais de professores de Educação Infantil. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 384-411, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4583> Acesso em: 10 set. 2020.

FACCIN, Delma Freo; GUIMARÃES, Leandro Belinaso; PEREIRA, Patrícia Barbosa. **A escola, a cidade e a pedagogia cultural com vistas à Educação Integral e Integrada**. 2010. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153641/mod_resource/content/0/modulo_VI/M_dulo_06.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** 2003. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2020.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **O momento atual e interessante porque põe a escola em crise**. *Revista Nova Escola*. São Paulo, n 197, nov. 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa. Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, mai., 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 1 nov. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant*, Sion, 2005.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. Cortez Editora, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais**: espaços de educação não formal da sociedade civil. Universia, 2004. Disponível em: https://www.universia.com.br/html/materia/materia_dcfa.html. Acesso em: 1 nov. 2019.

- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext. Acesso em: 23 jun. 2020.
- GOULART, C. M. A. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p.5-21, set./dez. 2001.
- GOULART, C. M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: Marinho, M.; Carvalho G.T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2010. p. 438-456.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2016-2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- ITS. Instituto de Tecnologia Social. **Tecnologia Social no Brasil: direito à ciência e ciência para cidadania**. *Caderno de Debate*. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social: 2004.
- LOPES, Janine Ramos; ABREU, Maria Celeste de; MATTOS, Maria Celia Elias. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.
- LORENZI, Gislaine Cristina Correr; Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54
- MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2.^a Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. **A importância do letramento na alfabetização**. 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2019.
- MARTINS, Kenya da Silva; SILVA, Edilene Santos da; BEZERRA, Leonardo Mendes. **A prática do professor tradicional**. 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA3_ID3302_06092018171644.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.
- MATAREZI, J. **Estruturas e espaços educadores: quando estruturas e espaços se tornam educadores**. In: FERRARO, L. A. Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Luiz Antonio Ferraro Jr. (Org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp. 161-173.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade - Apontamentos. *In*: TOLEDO, Leslie; FLORES, M.L. Rodrigues & CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade Educadora** – A experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. *In*: Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas: Gráfica Almondina, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Cidades e Territórios Educativos**. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/jmoll-anped-2015.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2020.

MOLL, Jaqueline. **Territórios educativos**: como aprender na cidade. 2015. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>. Acesso em: 1 mai. 2020.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOURA, Taís Aparecida de. Práticas alfabetizadoras contadas pelo “armário secreto” de uma professora experiente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, p. 554-572, set./dez. de 2018.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2006, 72-88.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1991.

NÓVOA, A. (Org). *A Formação de Professores e profissão docente*. *In*: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p.15-34.

NÓVOA, Antônio. **Educação 2021**: Para um história do futuro. 2009. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106. Acesso em: 31 mar. 2020.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 11-27, mai/ago de 2013.

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque. **Remição de pena pela leitura – Uma abordagem transdisciplinar de multiletramentos para a construção da cidadania desejável**. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4499>. Acesso em: 13 set. 2020.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade / Multiliteracies Practices at School: For a Responsive Education to Contemporaneity**. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. 2006. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

PAETZOLD, Ophélia S. Buzatto. **Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: um estudo a partir de Westphalen**. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1263/000548125.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PASSONI, Irma R. **Caderno conhecimento e cidadania**. Tecnologia social e articulação comunidade-escola, v. 1, ITS, 2008.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A cança roda-viva. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.181-198.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Aline de Almeida. **O conceito de conforto na perspectiva de usuários adultos em observação em unidade de pronto atendimento (upa 24h)**. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/10954/Disserta%20de%20Almeida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRADO, Alcindo Ferreira *et. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão*. 2013. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 15 jun. 2020.

REZENDE, Sônia Maria. **Alfabetização e a ampliação de horizontes: uma experiência de sucesso**. 2008. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela19/REVELA%20XVII/relato.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

RIBAS, M. H. Nadal, G. **Formação de professores, escolas e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROAZZI, A.; Leal, T. F.; CARVALHO, M. R. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: APECH / UFPI, 1996.

RODRIGUES, Rosemar Ferreira. **Escola Aberta: A apropriação do espaço público pela comunidade**. 2010. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao_rosemar_ferreira_mestrado_educacao.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set. 2006.

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

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.).

Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.

ROJO, Rosane. **Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Rosane Rojo**. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas**, Campina Grande, v. 17, p.1-14, 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. **Pedagogia dos multiletramentos**: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n 25, p. 05-17, jan.abr. 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOFFNER, Renato Kraide. Tecnologias sociais e práxis educativa. **Revista de Educação**. Campinas, v. 19, n. 1, 2014.

SOUSA, Jorge Pedro. A prática antes da teoria e o foco no objetivo: uma proposta para o ensino universitário de jornalismo. In: Moreira, Sônia Virgínia; Vieira, João Pedro Dias (Org.). **Ensino e Pesquisa em Comunicação**. São Paulo/Rio de Janeiro, Intercom/UERJ, 2006

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1997

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli. **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY. L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

ZAINKO, M. A. S. **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS desenvolvida (o) por Jucélia do Rocio Chiquim. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada / orientada) por Sueli Pereira Donato, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone nº (41) 98865-0294 ou e-mail sueli.d@uninter.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar os limites e possibilidades do professor alfabetizador articular a cidade como espaço educador em sua prática docente em duas escolas de rede privada do município de Curitiba/PR.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário sociodemográfico com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada com gravação apenas de áudio para transcrição posterior (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (s) orientador (es) / coordenador (es). Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Cidade, ____ de ____ de 20 ____.

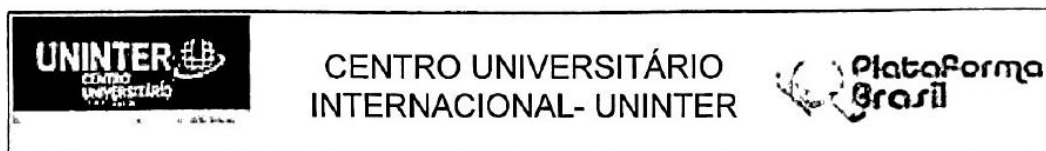
Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): Jucélia do Rocio Chiquim

Assinatura do (a) testemunha (a): _____

Endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030
 Telefone: (41) 3311-5926
 Email: etica@uninter.com

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisador: Jucélia do Rocio Chiquim

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25897919.2.0000.5573

Instituição Proponente: Centro Universitario Internacional UNINTER

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.732.802

Apresentação do Projeto:

O presente projeto busca estabelecer uma proposta de investigação para realização de uma dissertação de mestrado vinculada à Linha de Pesquisa "Cidades Educadoras no contexto da Educação Contemporânea Formal, Não-Formal e Informal" sob a coordenação da profa. Dra. Sueli Pereira Donato no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas tecnologias – Stricto Sensu do Centro Universitário Internacional Uninter. O tema, limites e possibilidades do professor alfabetizador na interlocução com a cidade educadora na prática pedagógica, visa realizar uma discussão acerca da cidade educadora agregando conhecimento no processo de alfabetização e letramento.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os limites e possibilidades do professor alfabetizador articular a cidade como espaço educador em sua prática docente em uma escola de rede particular do município de Curitiba/PR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos - Considera-se que o preenchimento do questionário sociodemográfico e participação em entrevistas não oferecerá riscos eminentes aos participantes, mas considera-se a possibilidade do participante sentir desconforto, constrangimento ou cansaço, e diante de tais situações poderão a qualquer tempo deixar de participar. Na análise de dados os nomes dos participantes não serão utilizados, optando-se por utilizar letras e números. Portanto, quando na pesquisa houver o relato

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

CEP: 80.510-030

E-mail: etica@uninter.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 3.732.802

de suas impressões sobre o fenômeno abordado, serão utilizados nomenclaturas e/ou códigos próprios segundo as normas legais. Benefícios: Como benefício, infere-se que o fato de que a pesquisadora irá apresentar um produto como forma de corroborar com o lócus pesquisado em relação ao objeto de estudo proposto, a partir da análise dos dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem estruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos dentro das normas do CEP.

Recomendações:

Aprovado!

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Internacional Uninter, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da Pesquisa. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1470715.pdf	20/11/2019 14:00:07		Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	20/11/2019 13:59:34	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito
Outros	Responsabilidade.pdf	12/11/2019 15:06:15	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	12/11/2019	Jucélia do Rocio	Aceito

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 3.732.802

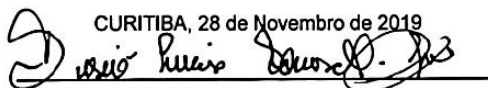
Outros	Confidencialidade.pdf	15:05:11	Chiquim	Aceito
Outros	Material.pdf	12/11/2019 15:04:14	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito
Outros	Publico.pdf	12/11/2019 15:02:51	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito
Outros	Concordancia.pdf	12/11/2019 15:01:50	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito
Outros	Carta.pdf	12/11/2019 15:01:00	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito
Outros	Analise.pdf	12/11/2019 15:00:07	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	12/11/2019 14:58:35	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	12/11/2019 14:55:20	Jucélia do Rocio Chiquim	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 28 de Novembro de 2019


Assinado por:
Desiré Luciane Dominschek Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO – PARTICIPANTES DA PESQUISA		
1) Sexo: () feminino () masculino () Outros () Não desejo declarar		
2) Qual sua faixa de idade:	☐ Entre 18 a 23 anos ☐ Entre 24 a 28 anos ☐ Entre 29 a 40 anos ☐ Entre 41 anos a 50 anos ☐ Entre 51 a 58 anos ☐ Mais de 59 anos _____	
3) Em qual turma do Ensino Fundamental (anos iniciais) ou Educação Infantil você atua?		
4) Em qual turma de alfabetização você atuou? _____		
5) Qua sua formação acadêmica?	☐ Magistério – nível médio ☐ Magistério – nível superior ☐ Magistério e Pedagogia ☐ Nível médio e Pedagogia ☐ Ou é licenciado em: _____ Em sua formação na graduação , teve alguma disciplina que abordasse o tema “ Cidade Educadora ”? ☐ sim ☐ Não	
6) Quanto tempo possui de experiência na carreira docente ao todo?	☐ 1 a 3 anos ☐ 4 a 6 anos ☐ 7 a 25 anos ☐ 25 a 35 anos ☐ 35 a 40 anos	Quanto tempo você tem de experiência com turmas de alfabetização?
7) Qual a escolaridade de familiares?	Mãe:	
	Pai:	
	Responsável:	

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DO TIPO SEMIESTRUTURADA

- 1.º) Para você, o que é alfabetização? E letramento?
- 2.º) Qual o papel do professor no processo de alfabetização/letramento?
- 3.º) De que maneira você considera que acontece a aprendizagem significativa?
- 4.º) Existe a possibilidade de haver aprendizagem fora do espaço escolar? Se sim, como? Se não, justifique.
- 5.º) O que você sabe e pensa sobre o entorno desta escola que atua atualmente? De suas características, potenciais e fragilidades...
- 6.º) O que você entende por espaço educador?
- 7.º) Já ouviu falar em Cidade Educadora? O que sabe sobre isso?
- 8.º) Se você fosse convidada para escolher um espaço do entorno da escola ou outro local da cidade de Curitiba para complementar o trabalho com um determinado conteúdo em sala de aula, qual você selecionaria e por quê?
- 9.º) Qual o significado que essa expressão: “aprender A/NA/DA cidade”, adquire para você, enquanto, professora alfabetizadora?
- 10.º) Existe algum tema/assunto no âmbito de sua prática pedagógica alfabetizadora que gostaria de mais aprofundamento/estudos nos momentos de formação em serviço? E/ou hora atividade/janela?
- 11.º) Qual a importância que a formação continuada adquire para sua profissão? Com que frequência você participa desse tipo de formação?