



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI

ENTRE SIGNOS, SIGNIFICAÇÕES E SABERES: O MULTILETRAMENTO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ALEGRE/ES

ALEGRE
2025

FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI

**ENTRE SIGNOS, SIGNIFICAÇÕES E SABERES: O MULTILETRAMENTO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ALEGRE/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Ana Cláudia Hebling Meira

ALEGRE
2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas -
SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D278e DE FREITAS MACHADO PIROVANI, FERNANDA, 1974-
Entre Signos, Significações e Saberes: O Multiletramento na Formação
Continuada de Professores do Município de Alegre/ES / FERNANDA DE
FREITAS MACHADO PIROVANI. - 2025.
94 f. : il.

Orientador: Edivaldo José Bortoleto. Coorientadora:
Ana Cláudia Hebling Meira.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de
Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Multiletramentos. 4. Semiótica. I.
Bortoleto, Edivaldo José. II. Hebling Meira, Ana Cláudia. III. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.
IV. Título.

CDU: 37

FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI

ENTRE SIGNOS, SIGNIFICAÇÕES E SABERES: O MULTILETRAMENTO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
ALEGRE/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Aprovada em 19 de dezembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

EDIVALDO JOSE BORTOLETO
Data: 14/02/2026 10:51:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Orientador Edivaldo José Bortoleto
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Documento assinado digitalmente

ANA CLAUDIA HEBLING MEIRA
Data: 12/02/2026 13:10:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Ana Cláudia Hebling Meira
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientadora



Documento assinado digitalmente

SIMONE APARECIDA FERNANDES ANASTACIO
Data: 13/02/2026 09:21:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Simone Aparecida Fernandes Anastácio
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Documento assinado digitalmente

ARTUR JOSE RENDA VITORINO
Data: 13/02/2026 14:41:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Membro Externo

A Deus, pela luz que orienta meus passos e pela esperança que fortalece minha caminhada.

Ao meu pai, cuja memória permanece como presença constante e inspiração.

À minha mãe, esposo e filhas, pelo amor, apoio e incentivo incondicionais.

Aos professores que, com suas trajetórias e ensinamentos, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

E aos meus alunos, que diariamente me recordam que o conhecimento é semente fecunda de transformação.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha mais profunda gratidão a todos que, de diferentes formas, contribuíram para a realização desta dissertação.

Agradeço, de maneira especial, à minha família, pela presença constante, pelo apoio incondicional e pela confiança depositada em mim, ao longo de toda esta jornada.

Registro, igualmente, meu reconhecimento à Universidade Federal do Espírito Santo e às escolas, as quais trabalho e a que foi objeto de estudo e observação, que ofereceram suporte essencial para o desenvolvimento deste estudo, seja por meio de espaço ou incentivo.

Minha sincera gratidão dirige-se ao professor Edivaldo José Bortoleto, orientador e às professoras coorientadoras: Ana Cláudia Hebling Meira e Rosana Carvalho Dias Valtão, cuja dedicação, sensibilidade e generosas partilhas de saberes foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço também aos amigos que o PPGEEDUC me presenteou, pela parceria constante, pelo apoio generoso e pelas palavras de encorajamento que tornaram mais leve e significativa a caminhada ao longo desta trajetória acadêmica.

Por fim, manifesto meu reconhecimento a todos que, de modo direto ou indireto, contribuíram para que esta trajetória fosse possível. Cada gesto de colaboração, incentivo e afeto deixou marcas significativas nesta caminhada, que levarei comigo como inspiração.

A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.
Magda Soares (2015)

RESUMO

A dissertação teve como objetivo compreender a formação docente no contexto do ensino de Língua Portuguesa (LP), mediado pelos multiletramentos, a partir da percepção das professoras, analisando de que modo essas abordagens podem favorecer a aprendizagem dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (EF). O estudo contribui para o debate sobre o ensino de LP, ao fundamentar-se, inicialmente, na perspectiva dos multiletramentos, conforme Rojo (2012), e, em seguida, na Semiótica de Charles Sanders Peirce (2005), compreendendo a linguagem como um sistema de signos constituído nas relações sociais e nos contextos históricos e culturais. Adotou-se uma abordagem metodológica voltada para o desenvolvimento das proficiências básicas em leitura, escrita e multiletramentos, articulando essas competências a um currículo que privilegie práticas integradas, como leitura, análise linguística, análise literária, produção textual, mais crítica, interpretação e gramática. Para tanto, a pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Alegre-ES, por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, em que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas às professoras que atuavam no 5º ano, com intuito de analisar as possíveis contribuições da semiótica de Peirce para a noção de multiletramentos, tendo em vista as defasagens dos estudantes nas séries finais do EF, no que se refere à leitura, interpretação de texto e escrita. Vale ressaltar que ao tratar os problemas relacionados à leitura, à interpretação de textos e à escrita não se restringem às prescrições curriculares ou às práticas pedagógicas, mas se articulam a contextos sócio-histórico-econômicos mais amplos, atravessados pela lógica neoliberal que incide sobre os estudantes das escolas públicas, majoritariamente oriundos das classes trabalhadoras e de grupos socialmente subalternizados. Nesse cenário, a pesquisa buscou evidenciar que o ensino de LP pode transcender a memorização normativa e instrumental, constituindo-se como um espaço de construção de signos, significações, saberes e diálogos, especialmente quando orientado pela perspectiva semiótica.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Multiletramentos. Semiótica

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand teacher education in the context of Portuguese Language (PL) teaching, mediated by multiliteracies, based on teachers' perceptions, analyzing how these approaches may foster the learning of students in the 5th year of Elementary Education (EE). The study contributes to the debate on Portuguese Language teaching by grounding itself, initially, in the perspective of multiliteracies, as proposed by Rojo (2012), and subsequently in the Semiotics of Charles Sanders Peirce (2005), understanding language as a system of signs constituted within social relations and historical and cultural contexts. A methodological approach oriented toward the development of basic proficiencies in reading, writing, and multiliteracies was adopted, articulating these competencies with a curriculum that prioritizes integrated practices, such as reading, linguistic analysis, literary analysis, text production, critical reflection, interpretation, and grammar. To this end, the research was conducted in a municipal public school in Alegre, Espírito Santo, through a qualitative and exploratory approach. Semi-structured interviews were carried out with teachers working in the 5th year, with the aim of analyzing the possible contributions of Peircean semiotics to the notion of multiliteracies, considering the learning gaps observed among students in the final years of Elementary Education with regard to reading, text interpretation, and writing. It is important to emphasize that issues related to reading, text interpretation, and writing are not limited to curricular prescriptions or pedagogical practices, but are articulated with broader socio-historical-economic contexts, permeated by neoliberal logic that impacts students in public schools, who are predominantly from working-class backgrounds and socially subalternized groups. In this scenario, the research sought to demonstrate that Portuguese Language teaching can transcend normative and instrumental memorization, constituting itself as a space for the construction of signs, meanings, knowledge, and dialogue, especially when guided by a semiotic perspective.

Keywords: Teaching. Portuguese language. Multiliteracies. Semiotics.

LISTA DE SIGLAS

AL/S - Análise linguística/Semiótica
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFOPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CP - Collected Papers
EF - Ensino Fundamental
EM - Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América
GNL - Grupo de Nova Londres
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP - Língua Portuguesa
PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa
PNE - Plano Nacional da Educação
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO - Scientific Eletronic Library Online
SEED - Secretaria Executiva de Educação
SONDAR - Instrumento de Avaliação Diagnóstica do Programa Aprende Brasil
SRE – Superintendência Regional de Educação
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
WEB - Rede que conecta computadores a Word Wide Web (WWW).

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência, resultados de Língua Portuguesa, turmas dos 5º anos da rede municipal de ensino, 2025.....	20
Figura 2 – Barcos à Vela.....	35
Figura 3 – Par de olhos com sobrancelhas, cílios vetor gráfico, Recursos 25732530, Vetor no Vecteezy	35
Figura 4 – Patos (Istock, Thomas_Zsebok_Imagens)	36
Figura 5 – A Semiótica na publicidade	38
Figura 6 – Uso de textos multimodais	40
Figura 7 – Etapa 2 (categorização professoras Amarilis e Açucena)	65
Figura 8 - Etapa 2 (categorização professoras Açucena e Azaleia).....	65
Figura 9 - Etapa 2 (categorização professoras Amarilis e Margarida).....	66
Quadro 1 - Dissertações, Teses e Artigos que realizaram pesquisas sobre o assunto: Currículo. Ensino. Língua Portuguesa. Multiletramentos. Semiótica. Entre o período de 2013 a 2023.....	26-27
Quadro 2 - Perfil dos sujeitos da pesquisa	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAPÍTULO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA: A SEMIÓTICA PEIRCEANA EM DIÁLOGO COM O DISCURSO E OS MULTILETRAMENTOS...24	
1.1 Multiletramentos a partir da Semiótica	30
1.2 Os multiletramentos na BNCC	41
1.3 Os olhos de outras pesquisas para o multiletramento.....	47
2 CAPÍTULO – PERCURSOS METODOLÓGICOS	52
2.1. Caracterização da pesquisa.....	51
2.2. Contexto da pesquisa.....	52
2.3. Instrumentos de produção de dados.....	52
2.4. Metodologia de análise dos dados.....	54
2.4.1 Local e os participantes da pesquisa	57
3 CAPÍTULO - ANÁLISE DE RESULTADOS.....	59
3.1 Etapa 1 – Unitarização	59
3.2 Etapa 2 – Categorização	64
3.3 Etapa 3 – Interpretando e argumentando com Bakhtin	66
3.4 Apontamentos finais.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICES	82
ANEXO	90

INTRODUÇÃO

A escolha pela docência, para muitas pessoas, não ocorre de forma aleatória, mas se entrelaça a vivências singulares e construções identitárias que remontam à infância. No meu caso, esse percurso teve início ainda nos primeiros anos de vida, quando, durante os trajetos de ônibus com minha mãe, eu me encantava com o uniforme das alunas do curso normal, também conhecido como Magistério, uma imagem que, aos poucos, passou a representar um ideal de futuro. Aos sete anos, já manifestava o desejo em ser professora, interesse que se expressava nas brincadeiras em que minhas bonecas se tornavam alunas e eu assumia o papel de ensinar.

Essa experiência pessoal, não apenas sinalizava uma inclinação precoce pela docência, mas também, revelava os sentidos simbólicos e afetivos que permeiam a construção da identidade profissional docente. É nesse contexto, atravessado por memórias, práticas e escolhas, que se inscreveu a presente dissertação, cujo objetivo foi investigar o trabalho desenvolvido com a disciplina de Língua Portuguesa (LP) no 5º ano do Ensino Fundamental (EF), com vistas a refletir sobre o processo de ensino realizado com leitura, interpretação de texto e escrita e sobre como a Semiótica pode contribuir com a aprendizagem dos alunos nesse campo. Dessa forma, segundo Santaella (2002), compreender a semiótica apenas como uma ciência isolada limita seu potencial. É mais produtivo vê-la como um campo de saber que contribui profundamente para a leitura dos signos em sua relação com os contextos sociais. Quando se observa com mais atenção os signos linguísticos, percebe-se o quanto essa abordagem permite conexões ricas entre linguagem, cultura e sociedade, favorecendo interpretações mais amplas e sensíveis à diversidade dos sentidos.

Nesse cenário, tornou-se imprescindível recorrer aos estudos sobre multiletramentos, com base nas contribuições de Rojo (2012), uma vez que tais abordagens questionam a limitação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na linguagem verbal e valorizam a presença de múltiplas linguagens e da diversidade cultural no ambiente escolar. Ao ampliarem a noção tradicional de letramento, esses estudos introduzem uma perspectiva mais complexa, que incorpora diferentes mídias, linguagens e práticas discursivas, desafiando os modelos escolares hegemônicos. A proposta, portanto, não se limitou a incluir novas formas de expressão, mas é exigido, a construção de um espaço educativo efetivamente

comprometido com o pluralismo, a multissemióse e a valorização das identidades socioculturais, o que implicou uma reflexão crítica ao investigar nossos currículos e guias orientadores, ainda marcadas por padrões excludentes.

O arcabouço proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o componente de Língua Portuguesa, não se limita à atualização de documentos curriculares anteriores, mas propõe uma reconfiguração das práticas de linguagem à luz das transformações socioculturais do século XXI. Essa reconfiguração reconhece que o uso da linguagem está cada vez mais atravessado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que alteram não apenas os suportes e os meios, mas também a forma como os sentidos são produzidos e compartilhados. Sob essa ótica, a linguagem passa a ser compreendida como um fenômeno multissemiótico, exigindo do ensino uma abordagem mais sensível à diversidade de signos, discursos e práticas sociais em circulação, o que coloca em evidência a necessidade de uma leitura crítica e ampliada dos textos e das culturas que os constituem (Brasil, 1998).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento orientador das práticas pedagógicas, incorpora concepções contemporâneas de linguagem ao valorizar práticas discursivas socialmente situadas, diversas e culturalmente significativas. Nesse viés, a prática docente em Língua Portuguesa exige uma seleção criteriosa de gêneros textuais que reflita a heterogeneidade cultural dos estudantes e favoreça a leitura crítica e a construção compartilhada de sentidos. A integração entre os princípios da semiótica, notadamente a partir da perspectiva peirceana, a pedagogia dos multiletramentos e as diretrizes curriculares da BNCC promove um ensino mais atento à natureza multimodal dos textos e à complexidade dos discursos que atravessam o espaço escolar. Tal articulação contribui para ampliar o repertório dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a inclusão e a formação cidadã.

Dessa forma, a BNCC adota a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, alinhando-se a posicionamentos já consolidados em outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), porque para esses documentos, a linguagem é concebida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como um sistema de signos que está entre as relações sociais e constitui a base para a construção de sentidos, sempre situada em contextos históricos e culturais específicos. A partir da Semiótica peirceana (Peirce, 2005), entende-se que o processo de significação ocorre por meio da interação entre signos, objetos e interpretantes, o que amplia as possibilidades de leitura e de produção textual, em sala de aula. Quando articulada aos pressupostos dos multiletramentos, essa abordagem contribui para um fazer pedagógico que reconhece a diversidade de linguagens e valoriza as múltiplas formas de expressão presentes nos diferentes gêneros textuais, promovendo, assim, um ensino de Língua Portuguesa mais crítico, inclusivo e conectado às realidades socioculturais dos estudantes.

O ensino de Língua Portuguesa, fundamentado à luz da Semiótica de Peirce (2005), constitui o eixo central desta investigação. A pesquisa propõe explorar os multiletramentos como abordagem pedagógica nos currículos escolares, com vistas a aprimorar as práticas de leitura e escrita. Tal abordagem pauta-se na consideração das três variáveis centrais, aluno, conhecimento e professor, conforme delineadas há tempos, pelo PCN de Língua Portuguesa (1998), que assim definiam que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem se estrutura em uma relação indissociável entre três elementos fundamentais: o aluno, os conhecimentos mobilizados nas práticas de linguagem e a mediação pedagógica exercida pelo professor e pela escola.

Nessa perspectiva, o aluno ocupa o lugar central como sujeito ativo da aprendizagem, uma vez que é ele quem interage, age e atribui sentidos ao objeto de conhecimento. Esse objeto, por sua vez, não se limita a conteúdos isolados, mas abrange os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos que se manifestam nas práticas sociais de linguagem. Já a mediação docente configura-se como o elo que articula sujeito e objeto, pois cabe ao professor, no âmbito da prática educativa, organizar, orientar e potencializar as condições para que essa relação se efetive de modo significativo. Assim, a aprendizagem resulta da interação dinâmica entre esses três elementos, mediados por intencionalidades pedagógicas e contextos sociais específicos (Brasil, 1998).

A dissertação almejou compreender a formação docente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, mediado pelos multiletramentos, a partir da percepção dos professores, analisando de que modo essas abordagens podem favorecer a

aprendizagem dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao adotar a Semiótica de base peirceana, que concebe o signo como um processo interpretativo contínuo e relacional (Santaella, 2002), estabelece-se um contraponto crítico às concepções reducionistas de linguagem presentes no currículo oficial. Dessa forma, sem desconsiderar os avanços da BNCC no que se refere à incorporação dos multiletramentos, a investigação problematiza a lógica performativa que atravessa o documento, contribuindo para a ampliação do debate acerca de seus limites e potencialidades no contexto educacional brasileiro.

Desse modo, posto o que foi dito acima, o problema de pesquisa que se apresentou foi a presença de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos e Ensino Médio) com defasagens no que se refere à leitura, interpretação de textos e escrita. Assim, o principal pressuposto desta dissertação se apoia no fato de que o trabalho com leitura, interpretação e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não tem dado conta de desenvolver nos estudantes essas capacidades, seja pelas questões de currículo, seja pelo fazer pedagógico.

É relevante observar que, ao falar de problemas relacionados à leitura, interpretação de texto e escrita, não estamos falando só de currículo ou de fazer pedagógico, sabemos que essa questão está diretamente imbricada nos contextos sócio-histórico-econômicos que engolem os estudantes das escolas públicas brasileiras, que são, quase que exclusivamente, filhos de famílias que vivem em contextos desfavorecidos. Entretanto, nossa pesquisa se restringirá em investigar o currículo e sua manifestação em sala de aula, por via do fazer pedagógico.

No contexto educacional, enquanto professora, convivi e ainda convivo, com o analfabetismo funcional¹ que se configura como um grande obstáculo, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, persistente e complexo, que ultrapassa a mera ausência de habilidades básicas de leitura e escrita. Trata-se de uma condição na qual o indivíduo, embora tenha frequentado a escola e aprendido a decodificar palavras, revela dificuldades significativas para ler, entender, compreender ou

¹ Uma definição adotada no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e aceita pela UNESCO é a de que analfabetos funcionais são pessoas às quais falta domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, correspondentes a uma escolaridade de até 3 séries completas do ensino fundamental ou antigo primário, ou seja, menos de 4 anos de estudo. No Brasil, os ciclos do ensino fundamental e médio são formados por 11 anos de estudo completos e constituem a educação básica no país (IBGE, 2009).

interpretar os textos, realizar operações matemáticas simples e aplicar esses saberes em situações concretas do cotidiano.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ao recorrer aos sites do governo federal, ficam evidentes que, o analfabetismo, mais do que uma simples ausência de domínio da leitura e da escrita, expressa, na perspectiva semiótica, uma negação de acesso aos sistemas de produção de sentido socialmente compartilhados. A linguagem, compreendida como instância mediadora das relações humanas e veículo de construção de significados, é nesse contexto, central para a participação ativa na vida em sociedade. Por isso, os dados mais recentes do Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, vão muito além dos números: eles tratam de silenciamentos, invisibilidades e desigualdades que se atualizam historicamente (Brasil, 2022).

Segundo o levantamento, havia no Brasil, em 2022, cerca de 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais. Desse total, aproximadamente 151,5 milhões declararam saber ler e escrever um bilhete simples, enquanto 11,4 milhões não detinham essa habilidade, resultando em uma taxa de analfabetismo de 7,0%. Em termos comparativos, houve avanço em relação ao Censo de 2010, quando essa taxa era de 9,6%, e mais ainda se olharmos para o ano de 1940, em que menos da metade da população brasileira adulta (44,0%) era considerada alfabetizada.

No entanto, esses avanços quantitativos não eliminam as camadas de exclusão ainda presentes. As taxas de analfabetismo não se distribuem de maneira uniforme entre os grupos populacionais. A faixa etária com maior índice é a de pessoas com 65 anos ou mais, que embora tenha apresentado a maior redução ao longo das últimas duas décadas (de 38,0% em 2000, para 20,3% em 2022), ainda concentra uma parcela significativa de brasileiros privados de acessar o código escrito. Em contrapartida, os grupos mais jovens, como os de 15 a 19 e de 20 a 24 anos, registram taxas muito mais baixas, em torno de 1,5%.

As desigualdades raciais também se impõem de forma marcante: em 2022, as taxas de analfabetismo entre pessoas pretas (10,1%) e pardas (8,8%) eram mais que o dobro daquela verificada entre pessoas brancas (4,3%). No caso da população indígena, esse número chega a 16,1%. Embora essas distâncias tenham diminuído desde 2010, quando a diferença entre brancos e pretos era de 8,5 pontos percentuais (p.p.) e, em 2022, reduziu-se para 5,8 p.p., a estrutura social continua a reproduzir hierarquias simbólicas e materiais (Brasil, 2020).

Essa desigualdade de acesso à linguagem escrita interfere diretamente na constituição dos sujeitos sociais e na sua capacidade de produzir sentidos a partir de sua própria realidade. A leitura e a escrita, enquanto práticas semióticas, são mais do que habilidades técnicas: constituem modos de inserção no mundo e de apropriação crítica da cultura, porque as diferenças regionais também ilustram as múltiplas camadas dessa problemática. A região Nordeste, apesar de ter elevado sua taxa de alfabetização de 80,9% (em 2010) para 85,8% (em 2022), ainda apresenta os maiores índices de analfabetismo (14,2%), o dobro da média nacional. Já as regiões Sul e Sudeste mantêm percentuais de alfabetização acima de 96%. Em termos estaduais, Santa Catarina (97,3%) e o Distrito Federal (97,2%) apresentam os melhores resultados, enquanto Alagoas (82,3%) e Piauí (82,8%) permanecem entre os piores (IDEB, 2019).

Compreender o analfabetismo por essa via, significa reconhecer que a ausência de domínio da leitura e da escrita não é apenas um indicador técnico de déficit educacional, mas um reflexo de processos históricos de exclusão social, racial, territorial e cultural. Sob as lentes da semiótica, trata-se de um fenômeno que silencia vozes, limita possibilidades de interpretação do mundo e dificulta a construção de identidades mais autônomas e críticas, portanto, superar o analfabetismo exige mais do que políticas de ensino da leitura e da escrita. Implica promover o acesso a práticas de linguagem significativas, ancoradas na escuta das vozes marginalizadas, no respeito à diversidade cultural e na valorização dos múltiplos modos de produzir e compartilhar sentidos no espaço social.

Nessa perspectiva, o meu papel como professora e pesquisadora, visou, no cotidiano escolar, fomentar em alunos condições de participação ativa, reflexiva e crítica, em diversas esferas da atividade humana, por meio das aulas de Língua Portuguesa; sinto-me cada vez mais envolvida pela educação e realizada ao estar em sala de aula, porque procuro incentivar e proporcionar novas experiências através dos multiletramentos e da semiótica, para a promoção do fazer pedagógico, através de projetos que se fazem necessários em nossos dias.

Um passo inicial para conectar as práticas de escrita ao conteúdo a ser trabalhado e aos objetivos a serem alcançados é observar como a língua é efetivamente utilizada. Nesse viés, busca-se formar alunos capazes, sensíveis e críticos para lidar com a multiplicidade e a complexidade do mundo, considerando que

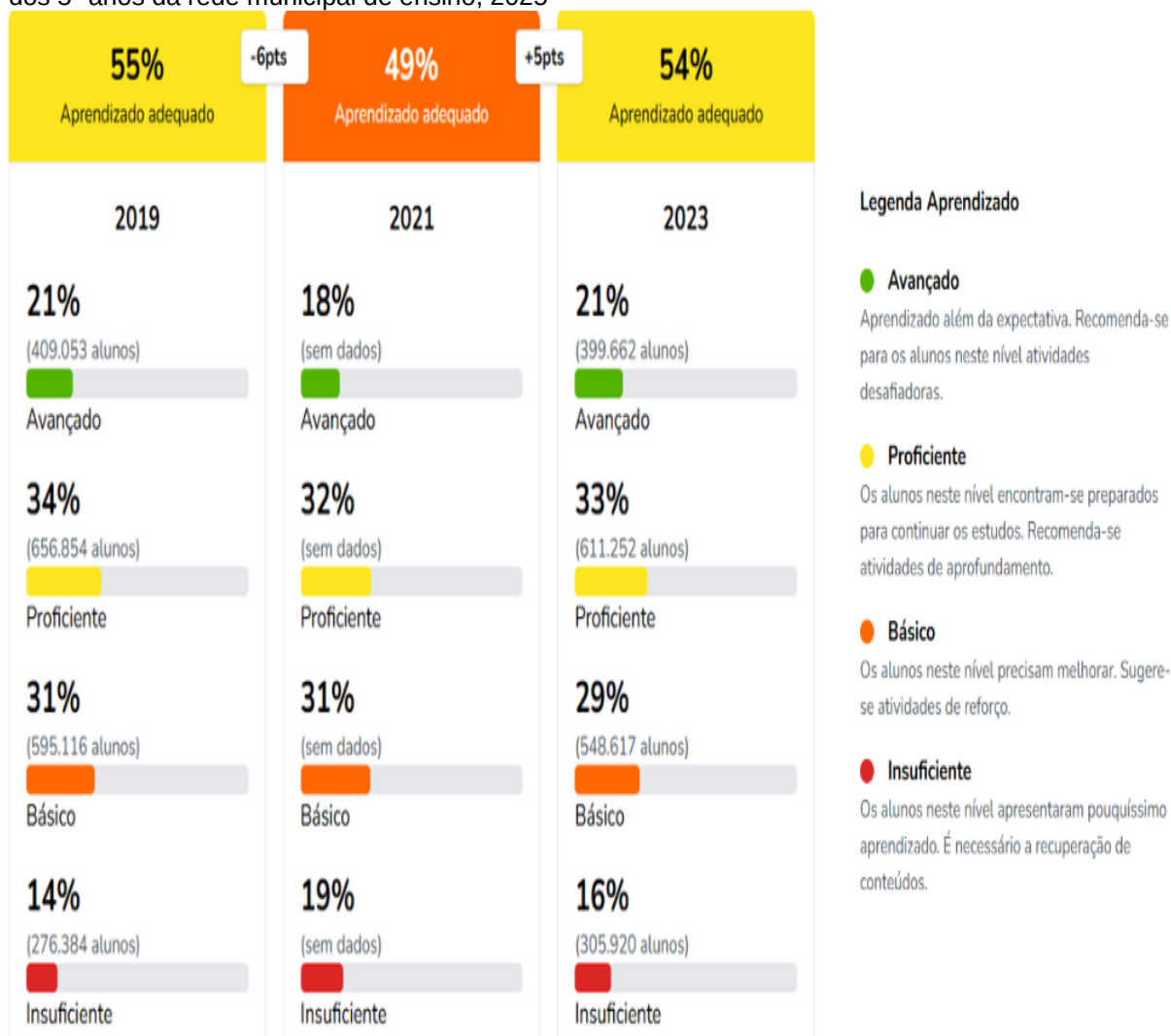
a diversidade linguística, semiótica e cultural se manifesta tanto no espaço escolar quanto fora dele.

Nesse sentido, foram considerados os multiletramentos, compreendidos como práticas que incorporam a dimensão situada da aprendizagem, fundamentada na experiência do educando, aberta à conceituação, ao dialogismo e à análise crítica, ressignificando as práticas de leitura e escrita como práticas sociais voltadas à construção e ao uso do conhecimento. Nessa perspectiva, os multiletramentos referem-se à capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar sentidos por meio de uma variedade de formas de comunicação: visual, oral, corporal, musical e alfabética, evidenciando tanto a multiplicidade cultural das populações quanto a multiplicidade semiótica que constitui os textos por meio dos quais os sujeitos se informam e se comunicam (Rojo, 2012).

Revisitar e ressignificar o fazer pedagógico implica incorporar novos conceitos que favoreçam uma compreensão mais ampla do objeto linguístico. Assim, desloca-se o foco da palavra isolada para o texto e para o discurso como unidades de reflexão sobre a língua, promovendo, dessa forma, um colorido, uma mudança de postura dos estudantes em relação aos estudos de Língua Portuguesa.

O contexto atual do município de Alegre-ES, especialmente na escola em que foram realizadas as entrevistas, revela-se preocupante. A análise dos índices de desenvolvimento da educação básica, no que se refere à aprendizagem de Língua Portuguesa, evidencia fragilidades no desempenho dos estudantes da rede, particularmente nas turmas do 5º ano. Nessa etapa, a avaliação é realizada a partir de quatro níveis qualitativos de proficiência, insuficiente, básico, proficiente e avançado, sendo considerados adequados os níveis proficiente e avançado. A imagem e as legendas a seguir, ilustram o percentual de estudantes da rede municipal de ensino público de Alegre-ES, que alcançaram esses níveis, correspondendo ao aprendizado esperado para a etapa, segundo os critérios do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (FIGURA 1).

Figura 1- Distribuição dos alunos por níveis de proficiência, resultados de Língua Portuguesa, turmas dos 5º anos da rede municipal de ensino, 2025



Fonte: Qedu.org.br, 2025.

As legendas apresentadas na Figura 1 indicam os níveis de aprendizagem definidos a partir dos resultados das avaliações em larga escala sistematizados pela plataforma QEdu (2025). O nível Avançado refere-se aos estudantes cujo desempenho supera as expectativas previstas para a etapa escolar, sendo recomendadas práticas pedagógicas que promovam desafios cognitivos mais complexos. O nível Proficiente corresponde aos estudantes que atingiram o desempenho esperado, demonstrando domínio adequado das habilidades e competências avaliadas, o que permite a continuidade dos estudos com atividades de aprofundamento.

O nível Básico abrange os estudantes que ainda não consolidaram plenamente as aprendizagens esperadas para o ano/série, indicando a necessidade de

intervenções pedagógicas voltadas ao reforço e à recuperação de conteúdos. Já o nível Insuficiente contempla aqueles que apresentaram desempenho significativamente abaixo do esperado, evidenciando fragilidades acentuadas no processo de aprendizagem e demandando ações pedagógicas sistemáticas de recuperação. A análise desses níveis possibilita compreender, de forma panorâmica, os desafios e as desigualdades que atravessam o processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação básica brasileira, especialmente quando considerados os efeitos das políticas curriculares e avaliativas em vigor.

Diante disso, a soma dos níveis Básico e Insuficiente revela que uma quantidade expressiva de estudantes não atinge os níveis de aprendizagem considerados adequados, o que evidencia a permanência de dificuldades estruturais no processo educativo ao longo do período analisado. Ainda que se observem oscilações percentuais entre os anos, os dados indicam que tais variações não se traduzem, necessariamente, em avanços consistentes na aprendizagem.

Esse cenário permite problematizar a centralidade atribuída às avaliações em larga escala, cujos resultados, ao privilegiarem indicadores quantitativos de desempenho, tendem a invisibilizar as múltiplas dimensões sociais, culturais e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar. Desse modo, a expressiva concentração de estudantes nos níveis Básico e Insuficiente sinaliza a urgência de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas, capazes de dialogar com as realidades dos sujeitos e de evidenciar os limites de um modelo avaliativo que reduz a complexidade da aprendizagem a indicadores padronizados de desempenho.

Nesse viés, assim como uma casa é composta por diversas estruturas que se articulam entre si, cada etapa da educação básica possui suas próprias características, que variam conforme o perfil dos estudantes, a região onde a escola está situada, entre outros fatores. Esse cenário está em constante transformação: enquanto alguns adolescentes concluem os 12 anos da educação básica, novas crianças estão apenas começando sua trajetória escolar.

Diante dessa dinâmica contínua, surge a necessidade de avaliar o que tem funcionado e o que ainda precisa ser aprimorado. Assim como no planejamento de uma construção, é fundamental registrar os avanços e os desafios ainda presentes. É nesse cenário que se insere o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019).

Segundo o Todos pela Educação (2018), foi instituído em 2007, o IDEB, e tornou-se o principal instrumento de avaliação da qualidade da educação brasileira. Para garantir a transparência e possibilitar o acompanhamento por parte da sociedade, o Ministério da Educação disponibilizou uma plataforma on-line de consulta pública. Por meio dela, é possível verificar o desempenho das escolas ao longo do tempo, bastando selecionar o estado, município e nome da unidade escolar. Além das médias obtidas, o sistema apresenta dados relevantes, como a formação dos professores, a complexidade da gestão e a infraestrutura disponível. A plataforma ainda permite comparações entre diferentes escolas, ampliando as possibilidades de análise e reflexão sobre a qualidade da educação oferecida no país.

Dessa forma, foi possível compreender os desafios que ainda persistem, no ensino da Língua Portuguesa, a partir dos resultados do IDEB, dos quais, permitiu-nos a visualização, através dos dados, de como se configura o desempenho dos educandos e as condições em que o fazer pedagógico acontece nas escolas. No entanto, é preciso lembrar que esses números não contam tudo. Eles não revelam, por exemplo, o esforço cotidiano de professores, o contexto de vulnerabilidade de muitos discentes, ou ainda as potências que nascem das relações construídas no espaço escolar.

Destarte, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender a formação docente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, mediado pelos multiletramentos, a partir da percepção dos professores, analisando de que modo essas abordagens podem favorecer a aprendizagem dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

E, nessa perspectiva, os objetivos específicos delineados foram:

- ✓ Analisar as contribuições da semiótica de Peirce para a noção de multiletramento.
- ✓ Discutir como o multiletramento, dentro do campo da Semiótica, pode contribuir com o ensino dos conteúdos de leitura, interpretação de texto e escrita.

A relevância deste estudo justificou-se pela sua contribuição ao debate sobre o ensino de Língua Portuguesa, fundamentado e iluminados pelas teorias semióticas de Charles Sanders Peirce² (2005).

²C. S. Peirce (1839 a 1914) foi um influente polímata, filósofo e cientista norte-americano, primeiro defensor do pragmatismo, cuja obra, de caráter amplamente interdisciplinar, influenciou pensadores como William James e John Dewey. Seu pensamento articula uma visão científica da filosofia com reflexões metafísicas e semióticas desenvolvidas ao longo de mais de meio século (ATKIN, [S.d.], seção H1).

Dessa forma, os capítulos que se seguem explicitam o percurso construído ao longo desta investigação. No primeiro momento, são apresentados os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, bem como o delineamento metodológico e os procedimentos adotados, que orientam as escolhas analíticas realizadas. Em seguida, descreve-se o contexto da pesquisa, com a caracterização do espaço escolar e dos sujeitos participantes, de modo a situar as condições concretas em que as práticas foram analisadas. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados da investigação, evidenciando como o desenvolvimento das proficiências básicas de leitura, escrita e multiletramentos, articulado a um currículo que integra leitura, análise linguística, análise literária, produção textual, interpretação e gramática, possibilita uma reflexão crítica sobre a formação linguística dos estudantes e dialoga com as demandas contemporâneas da educação.

1 CAPÍTULO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA: A SEMIÓTICA PEIRCEANA EM DIÁLOGO COM O DISCURSO E OS MULTILETRAMENTOS

Toda pesquisa foi construída com base em uma fundamentação teórica que a sustentasse e nessa investigação, essa base teórica esteve ancorada na semiótica de Peirce que foi dando a perspectiva e o horizonte de reflexão mais amplo, subsumindo, assim, outros campos que miram para linguagem, tal como o Discurso enquanto um enunciado histórico de Mikhail Bakhtin e o Multiletramento de R.H.R. Rojo, especialmente no que dizia respeito à compreensão dos multiletramentos e, sempre, na dimensão das afinidades, pois são campos de linguagem. Entretanto, para compreender o estado da temática dessa investigação no contexto acadêmico, realizei uma pesquisa com o objetivo de levantar teses, dissertações e artigos publicados na área da Educação Básica, sobre o tema ‘o Ensino de Língua Portuguesa à luz da semiótica de Peirce’ para o trabalho com leitura e escrita, utilizando-se dos multiletramentos (Gil, 2008).

Compreender o estado da arte foi o pontapé inicial, para investigar o nível de desenvolvimento do conhecimento em um determinado campo, nesse caso a Semiótica. Para isso, realizei pesquisas nas plataformas CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Banco Digital de Teses e Dissertações) e SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*), dentre esses já citados anteriormente, produzidos no intervalo de tempo de dez anos, compreendidos entre 2013 a 2023. Contudo, quando necessário, também adotei bibliografias à discussão proposta fora do período anterior ao tempo estipulado (Gil, 2008).

A temática foi investigada bibliograficamente à partir do desafio apresentado: de que maneira a semiótica corrobora para o ensino da Língua Portuguesa? Para isso, os descritores utilizados para a realização da pesquisa foram: “Semiótica” OR “Língua Portuguesa” IN “Peirce” , “Multiletramentos” IN “Ensino de Língua Portuguesa” , “Ensino de língua portuguesa” OR “Semiótica de Peirce” IN “Currículo”.

Durante a investigação bibliográfica no ambiente virtual, percebi a necessidade de exclusão de alguns critérios como: Ensino Médio e Formação de Professores. Essa alteração foi necessária já que o presente objeto de pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições da semiótica para o ensino de Língua Portuguesa, no 5º

ano do EF, mediado pelos multiletramentos, com vistas a compreender como essas abordagens podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

No primeiro momento, foram identificados 54 trabalhos, distribuídos ao longo deste período de 2013 a 2023. Após a seleção, leitura e análise das pesquisas, foram consideradas as palavras-chave que se aproximavam e se distanciavam do tema. Nesse percurso, foram descobertos cinco estudos que apresentavam maior relevância e consonância com a pesquisa desta dissertação. Os trabalhos selecionados, então, foram o que abaixo se seguem.

Quadro 1 – Dissertações, Teses e Artigos que realizaram pesquisas sobre o assunto: Currículo. Ensino. Língua Portuguesa. Multiletramentos. Semiótica. Entre o período de 2013 a 2023

(Continua)

Título	Ano	Referência	Estudo
Memória e perspectivas da semiótica no Brasil	2016	SANTAELLA, Lucia. Memória e perspectivas da semiótica no Brasil. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n.37, p. 22-33, set/dez.2016. DOI: https://doi.org/10.19132/1807-8583201637.22-33	Segundo a concepção de Peirce, a ciência está em constante construção, sendo fruto da atividade dos cientistas em ação. Com base nisso, busca-se mapear as trajetórias e instituições que sustentam a semiótica viva no Brasil, destacando os grupos e movimentos que se consolidaram ao longo do tempo. O foco está nas dinâmicas institucionais e nas redes de pesquisa, e não na análise teórica das obras.
Abordagem intersemiótica da literatura: experiências do projeto Mostre a Língua	2022	LEITÃO, André Alexandre Padilha. Abordagem Intersemiótica da Literatura: Experiências do Projeto Mostre a Língua. Garanhuns-PE, IFPE, 2022.	Neste estudo, Leitão apresenta os resultados de um projeto integrado de ensino e pesquisa desenvolvido no IFPE/Garanhuns, com foco na autoria e nos multiletramentos. A proposta envolveu a leitura de obras literárias e sua posterior tradução intersemiótica, orientada por fundamentos teóricos como Bakhtin, Rojo, Jakobson e Dolz. Os resultados evidenciam o potencial da escrita autoral e das práticas colaborativas na renovação curricular da disciplina de Língua Portuguesa.
Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: Uma análise do trabalho educacional prescrito.	2020	MAFRA, Gabriela Martins. Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: Uma análise do trabalho educacional prescrito. Guarapuava, Unicentro-Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2020.	A pesquisa realizada por Mafra analisa como os letramentos são abordados na BNCC do Ensino Fundamental, com base em suas seções introdutórias e nas práticas de linguagem propostas para o ensino de Língua Portuguesa. Fundamenta-se em uma perspectiva sócio-histórica dos letramentos e utiliza a análise documental e discursiva à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados indicam a presença de uma concepção ampliada de letramentos, embora com lacunas na abordagem da oralidade em certos campos de atuação.

Quadro 1 – Dissertações, Teses e Artigos que realizaram pesquisas sobre o assunto: Currículo. Ensino. Língua Portuguesa. Multiletramentos. Semiótica. Entre o período de 2013 a 2023

(Conclusão)

Título	Ano	Referência	Estudo
Semiótica & Ensino: Estratégias para a leitura e textualização.	2014	SIMÕES, Darcilia. Semiótica & Ensino: Estratégias para a leitura e textualização. Soletras , anoIV, n.7. São Gonçalo: UERJ, jan/jun.2014	As pesquisas desenvolvidas por Simões têm se voltado à construção de fundamentos teóricos e estratégias metodológicas voltadas à qualificação do ensino de Língua Portuguesa. Frente às dificuldades em leitura e produção textual apontadas por avaliações nacionais, destaca-se a importância da semiótica, identificada desde experiências com turmas de alfabetização, como ferramenta essencial para fomentar a proficiência verbal. O foco recai sobre o texto escrito, explorado como meio para formar uma postura crítica e investigativa nos processos de leitura e escrita.
A Proposta de Análise Linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento.	2019	LOURENÇO, Delane Cristina Galiza; Denise Lino de Araújo. A Proposta de Análise Linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. Eutomia, Revista de Literatura e Linguística . Recife, 23(1): 88-107, jul. 2019.	Em suas pesquisas, Lourenço (2019) adotou uma perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino de Língua Portuguesa, centrando-se no texto e integrando leitura, oralidade, escrita e Análise Linguística/Semiótica (AL/S). Este estudo focou nos objetos de conhecimento do eixo AL/S no Ensino Fundamental II. A análise, baseada em autores como Geraldi e Mendonça, considerou dimensões discursiva, textual, gramatical e multimodal.

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

Em seu estudo, Santaella (2016) pôde ter uma abordagem voltada para o Brasil, descrevendo a história da semiótica em território nacional, apontando alguns pontos em que ela é refletida e analisando alguns grupos de trabalhos sobre essa temática no país. Ainda em seu trabalho, a referida autora descreveu, entre os autores abordados, a semiótica peirciana. Além do mais, vale aqui o reconhecimento de que Santaella é uma das intérpretes do pensamento de Charles Sanders Peirce, principalmente desde o campo da Literatura, campo no qual ela se move.

Por sua vez, Leitão (2022), tendo como auxílio o uso de obras literárias, investigou como se articulava a pesquisa e o ensino no Instituto Federal de Pernambuco no Campus localizado em Garunhus. Para isso, o autor recorreu metodologicamente a uma tradução intersemiótica, verificando que a aprendizagem pode ser observada além da avaliação docente. Desse modo, Leitão (2022) concluiu que a pedagogia de multiletramentos foi capaz de permitir a construção autoral de textos.

Mafra (2020) teve como campo de investigação o modo como os letramentos foram estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, adotando, para isso, como delimitação para a pesquisa a disciplina de Língua Portuguesa. A análise documental estabelecida metodologicamente pelo autor permitiu verificar que a expressão letramento e multiletramentos é explorada na BNCC.

Ao discutir o uso de estratégias para a leitura e textualização, relacionando à semiótica e o ensino, Simões (2014) busca em seu artigo propor condições para o aperfeiçoamento das aulas de português. Para isso, a autora afirma que é necessário rever a prática didática e pedagógica usada nas escolas, fazendo com que alunos e professores recorram à língua portuguesa de modo espontâneo em suas interações, sendo aplicadas, nestas conversações, os diferentes recursos linguísticos estudados.

Lourenço e Araújo (2019) buscaram em seu artigo discutir a análise linguístico/semiótica presente na Base Nacional Comum Curricular tendo como eixo norteador as dimensões discursiva, textual, gramatical e multimodal presente na BNCC. Os autores verificaram que a BNCC recorre ao texto como unidade central de trabalho no ensino de Língua Portuguesa, havendo uma maior ênfase na estrutura do texto comparativamente à sua gramaticalidade.

A partir da análise dos trabalhos selecionados revelou-se a existência de lacunas ainda pouco exploradas no campo das investigações sobre o ensino de

Língua Portuguesa articulado à abordagem semiótica, especialmente no que se refere ao aprimoramento de práticas pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essa constatação também é evidenciada por Lourenço e Araújo (2019), cujas pesquisas indicam a necessidade de estratégias mais efetivas para o fortalecimento da proficiência leitora e escritora dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Diante do contexto, autores como Santaella (2002) e Peirce (2005), ao compreenderem a linguagem como um sistema de signos e significações, fornecem subsídios importantes para pensar o ensino da língua para além da sua dimensão gramatical, valorizando sua potência expressiva, cultural e crítica. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao propor uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, abriu espaço para que práticas integradas aos multiletramentos, com apoio da semiótica, sejam implementadas em sala de aula.

No entanto, observei que ainda são raras as pesquisas e práticas que integram efetivamente os estudos semióticos ao ensino da leitura e da escrita, nos contextos das salas de aula. Essa ausência revelou para mim um campo fértil para investigações, especialmente se considerarem os desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com os diversos gêneros e linguagens que circulam na contemporaneidade. Além, do mais, o campo da semiótica na arquitetura do pensamento peirceano, é um momento, juntamente com outros dois momentos que formam as Ciências Normativas, quais sejam, a estética e a ética. Assim, a semiótica é do campo da lógica. Estética, ética e lógica constituem-se no âmbito das Ciências Normativas no edifício peirceano.

Nessa direção, é sabido que o âmbito da lógica é um terreno mais árido, daí a semiótica, enquanto lógica, e enquanto teoria geral dos signos é um âmbito que precisa ser apreendido para ser aplicado. Aí reside também a dificuldade de muitos se dedicarem aos estudos semióticos e orientação Peirceana.

Ao realizar esse mapeamento, enquanto pesquisadora e docente, pude perceber, no decorrer das leituras e análises, que promover a articulação entre Semiótica e ensino de Língua Portuguesa pode favorecer uma formação leitora mais crítica, sensível às múltiplas formas de significar e ressignificar o mundo.

1.1 MULTILETRAMENTOS A PARTIR DA SEMIÓTICA

“[...] detrás de la metáfora hay algo más que una sustitución ornamental de la realidad”

Cirlot (1997, p.12)

A discussão acerca da relevância de se abordar a diversidade cultural e as múltiplas linguagens no contexto escolar tem se intensificado. A questão central não reside apenas na importância de tais temas, mas também na viabilidade de se promover um espaço educacional que favoreça o pluralismo, a multisssemiose e uma abordagem pluralista das culturas. A urgência em se debruçar sobre esses pontos demonstra a necessidade de se repensar o papel da escola como um ambiente que acolhe e valoriza a complexidade inerente às sociedades contemporâneas.

Nesse contexto, emergiu a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos, conceito inicialmente proposto em 1996, por meio de um manifesto elaborado durante um colóquio promovido pelo Grupo de Nova Londres (GNL) que era formado por professores pesquisadores dos letramentos, dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata. Esse grupo dedicava-se aos estudos dos letramentos e reuniu-se na cidade de Nova Londres, em Connecticut, nos Estados Unidos da América (EUA), por conseguinte, após uma semana de intensas discussões, o GNL publicou o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*³, no qual delinearam os princípios que fundamentam a proposta pedagógica dos multiletramentos (Rojo, 2012).

Desse modo, o GNL, cunhou um novo termo para “[...] abarcar esses dois aspectos – a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos que comunicam e expressam essa multiculturalidade –, surgindo daí um novo termo: multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 11).

Em outras palavras, o que Rojo propôs, a partir de sua obra: *Multiletramentos na Escola* é que o conceito de multiletramentos nasce, justamente da necessidade de reunir, em uma só ideia, duas dimensões centrais do mundo contemporâneo: a diversidade cultural, intensificada pela globalização e pelas rápidas trocas comunicacionais, e os novos modos de letramento, que envolvem diferentes

3 A referência completa do manifesto é: THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

linguagens e semioses, indo além do verbal. Aqui, ao se subsumir as dimensões verbais e não verbais, se está já, movendo-se em semiótica Peirceana, pois, para Peirce, o signo é sempre verbal e não-verbal. Assim, o termo busca dar conta dos desafios de ensinar e aprender em um contexto cada vez mais plural, multimodal e multissemiótico (Rojo, 2012).

Ora, como a cultura é dinâmica, há nela o que na semiótica Peirceana é denominado de semiose, pois o signo é sempre dinâmico e está sempre em processo de crescimento e de engendramento. Assim, a cultura pensada sempre em sentido plural, está em processo infinito de semiose, portanto de complexificação. É esse mundo e essas realidades complexas que estão em jogo no processo de leitura. Daí a importância da semiótica enquanto um multiletramento, mesmo sabendo que ela não será a resolução de todos os problemas existentes na educação, principalmente.

Então, de acordo com o entedimento de Rojo:

O termo “multiletramentos” refere-se às novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias, presentes hoje na criação de textos (multimodalidade) e também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos. Assim sendo, o termo letramento, não pode mais ser entendido no singular, mas na pluralidade, já que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam, hibridizam assim como as práticas culturais (Rojo, 2012, p.168-169).

À semelhança dos multiletramentos, a Semiótica constitui um campo do saber em constante construção e expansão. Para fazer uso daquilo que já estou a dizer ao longo desse trabalho, de semiose, do engendramento e desenvolvimento dos signos. Trata-se de uma ciência ainda em processo de consolidação, marcada por questionamentos e investigações em andamento. Mas, afinal, o que é a Semiótica? A própria origem do termo, por vezes é já alvo de interpretações equivocadas, como “semi-ótica” (uma ótica pela metade) ou “simiótica” (relacionada aos símios), já sinalizando a complexidade e o estranhamento inicial que podem cercar sua abordagem. No entanto, é importante destacar que o termo “Semiótica” deriva do grego *semeion*, que significa “signo”. Sendo assim, a Semiótica pode ser compreendida como a ciência dos signos, voltada à investigação dos processos de significação e de produção de sentido nos diversos modos de linguagem e comunicação (Santaella, 1983).

No final do século XIX, as investigações de Charles Sanders Peirce, amplamente reconhecido como o fundador da semiótica moderna, ofereceram uma

definição inovadora do conceito de signo, ainda que dialogando, em alguns aspectos, com a formulação clássica de Santo Agostinho.

Segundo Peirce (1995),

[...] o signo é qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum* (Peirce, 1995, p.74).

Essa perspectiva amplia a compreensão do signo, não apenas como representação, mas também como um elemento central nos processos de significação e na construção de sentidos, estabelecendo, assim, as bases para os estudos semióticos contemporâneos.

É relevante destacar que, ao afirmar que “o signo está no lugar de algo”, não implica que o signo substitua completamente o objeto ao qual se refere. Pelo contrário, o signo nunca pode ocupar plenamente o lugar do objeto, seja ele presente ou ausente. Por exemplo, nem a palavra “pato” nem sua imagem são capazes de substituir um pato real: enquanto o pato real pode nadar e voar, a palavra ou a imagem não possuem tais propriedades. Por conseguinte, na definição de Peirce, “estar por ou para” significa representar.

Nesse viés, pôde-se concluir que, com base nas pesquisas realizadas por Peirce (1995), um signo, mesmo em uma definição provisória e parcial, só pode ser considerado como tal se representar algo distinto, denominado seu objeto: “[...] para que algo seja considerado um signo, ele deve representar, por assim dizer, algo distinto, denominado seu objeto” (Santaella; Nöth, 2017, p. 9).

No contexto educacional, essa compreensão da semiótica adquire relevância significativa, pois o papel fundamental da educação no desenvolvimento de indivíduos e sociedades torna-se cada vez mais ampliado, reforçando a necessidade de construir uma escola orientada para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e criativos. Ao compreender a linguagem e os signos como mediadores da experiência e do conhecimento, a educação pode favorecer práticas pedagógicas que promovam não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de análise, interpretação e construção de sentidos.

Coaduno com Bacha (1998) quando nos diz que,

[...] a semiótica é uma ciência que trata não só dos símbolos, mas de todas as espécies de signos, das relações triádicas autênticas, representações, de

todas e quaisquer formas de linguagem. É a ciência da Terceiridade. A Semiótica é o estudo abstrato de todos os possíveis tipos de signo, seus modos de significação, de denotação e de informação, e o todo de seus comportamentos e propriedades, na medida em que não são acidentais (Bacha, 1998, p.45).

Ao investigar a articulação entre a Semiótica e o ensino de Língua Portuguesa, torna-se evidente a necessidade de ampliar a compreensão do que se entende por linguagem no contexto escolar. Sobre isso, já abordamos, ao aproximar o Discurso enquanto anunciado de Bakhtin e os Multiletramentos de Rojo para o campo maior da semiótica periceana. Santaella (1983) ressalta que a Semiótica não diz respeito aos signos do zodíaco, como muitas vezes se pensa equivocadamente, mas sim à ciência geral das linguagens, voltada ao estudo dos processos de significação em suas mais diversas formas. Contudo, tal concepção ainda é frequentemente confundida com o estudo das línguas naturais, como o português, revelando um equívoco fundamental: a confusão entre os conceitos de língua e linguagem. Para a autora, compreender verdadeiramente a Semiótica exige um retorno às raízes conceituais, de modo que se possa interpretar os signos em sua totalidade, em vez de restringi-los à estrutura linguística.

Nesse sentido, os estudos semióticos oferecem ferramentas, talvez, melhor dizendo, mediações valiosas para o trabalho com os multiletramentos, uma vez que possibilitam a leitura crítica de diferentes linguagens — verbais, visuais, sonoras e digitais — presentes no cotidiano dos estudantes e, ao mesmo tempo à compreensão dos discursos acenados já no pensamento de Bakhtin. Ao incorporar essa perspectiva ao ensino, o professor amplia as possibilidades de compreensão e produção de sentido, contribuindo para uma formação leitora mais sensível, reflexiva e contextualizada com as exigências comunicativas do século XXI (Santaella, 2003).

Em uma definição inicial, na obra *Introdução à Semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação*, os autores, Santaella e Nöth (2017) afirmam que:

[...] a Semiótica pode ser compreendida como a ciência que estuda os sistemas e os processos sógnicos presentes tanto na cultura quanto na natureza. Trata-se de uma disciplina que investiga as formas, os tipos e os sistemas de signos, bem como os efeitos resultantes de seu uso, incluindo sinais, indícios, sintomas ou símbolos. Além disso, os autores destacam que os processos nos quais os signos desenvolvem seu potencial estão associados à significação, à comunicação e à interpretação (Santaella; Nöth, 2017, p. 64).

Cabe aqui um sinal de alerta bem sutil, pois quando me reporto ao fundamento do signo, a realidade de fenômeno e de signo se misturam. O que quer dizer isso?

Um signo está sempre encarnado, corporificado em uma “coisa”, pois, para Peirce, o mundo não é feito de coisas, de um lado, e de signos, de outro, como se as coisas fossem materiais e as linguagens, os signos, imateriais. Todo signo, segundo Peirce, está encarnado em alguma espécie de coisa, quer dizer, todo signo é também um fenômeno, algo que aparece à nossa mente. Por isso, todas as coisas podem funcionar como signos sem deixarem de ser coisas. Agir como signos é um dos aspectos das coisas ou fenômenos. Assim, as palavras que você lê agora têm seu corpo físico no papel impresso desta dissertação. E, imagens têm seu corpo físico em películas, papéis, telas eletrônicas etc. Sons têm seu corpo físico na vibração do ar, e assim por diante. Mesmo o pensamento mais abstrato tem uma materialidade própria na neuroanatomia do cérebro (Santaella, 2002, p. 32).

No contexto da formação leitora e escritora na escola, a compreensão ampliada de linguagem é fundamental para atender às exigências comunicativas do mundo contemporâneo. Pignatari (2004) concebe a *Semiótica*, ou *Semiologia*, como a ciência geral dos signos, considerando como signo qualquer elemento capaz de representar ou substituir outro, dentro de um determinado contexto e com determinados efeitos. Segundo o autor, tudo aquilo que se organiza ou tende a se organizar como linguagem, seja verbal ou não verbal, torna-se objeto legítimo de estudo da Semiótica. Essa perspectiva amplia significativamente o campo de atuação do ensino de Língua Portuguesa, ao permitir que o trabalho com diferentes linguagens — como imagens, sons, vídeos, memes, emojis, entre outros — também seja compreendido como prática de leitura e produção de sentido.

Décio Pignatari (2004), nos leva ao entendimento do conceito de “signo” a partir do termo latino *signum*, derivado do étimo grego *secnom*, raiz do verbo “cortar” ou “extrair uma parte de”. Essa raiz grega originou, no português, palavras como “secção”, “seccionar”, “seita” e, possivelmente, “século”. No espanhol, encontrei termos correlatos, como *sigilo*, e, em português, “sigla”. O derivado latino gerou uma ampla gama de vocábulos na língua portuguesa, entre os quais se destacam: sinal, sina, sino, senha, sineta, insígnia, insigne, desígnio, desenho, aceno e significar, entre outros.

Destarte, Pignatari sugeriu que a raiz primitiva do termo aponta para a ideia de que o “signo” se refere a algo que remete a uma totalidade maior da qual foi extraído — por exemplo, uma folha em relação a uma árvore ou um dente em relação a um conjunto. Nessa perspectiva, o “signo” estaria intimamente relacionado a duas figuras de retórica amplamente utilizadas: a metonímia, que consiste em designar um objeto

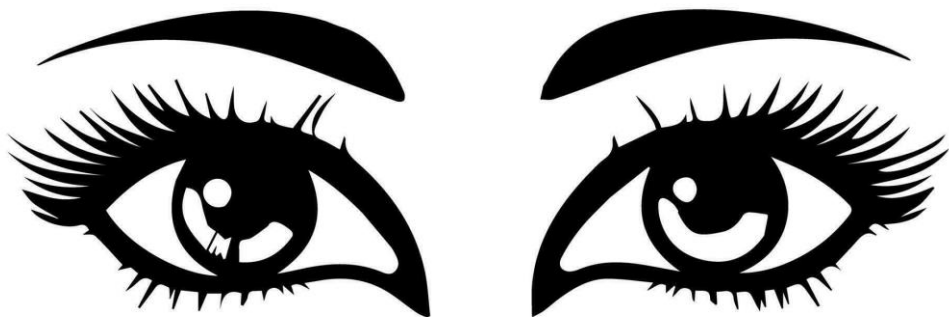
por meio de uma palavra que remete a outro objeto associado, como no exemplo "Dez velas singravam a baía" (Pignatari, 1971).

Figura 2 - Barcos à Vela



Fonte: Ferrez, Marc.,1882.

Figura 3 – Par de olhos com sobrancelhas (Par de olhos com sobrancelhas cílios vetor gráfico, Recursos 25732530, Vetor no Vecteezy).



Fonte: WordPress.com,2025.

As figuras de retórica, tradicionalmente associadas às linguagens verbais, também se mostram aplicáveis às linguagens não verbais, como na publicidade, na dança, na decoração, no cinema, na música, na arquitetura e na televisão. Essa aplicabilidade reflete a versatilidade desses recursos no processo de comunicação e significação. Para tornar essa relação mais clara, pode-se recorrer ao exemplo de uma fórmula medieval aplicada a um signo verbal. Assim, na medievalidade, de tradição cristã e latina, a construção e formulação dos sacramentos constituem-se nos exemplos máximo, pois eles são sinais visíveis para se chegar a outras realidades que são invisíveis que é o mistério, portanto.

Segundo Santaella e Nöth (2017, p. 92) a “[...] palavra "pato" está "para" ou "por" no sentido de representar ou referir-se a um pato – um exemplar típico da espécie que reconhecemos por meio de nossa experiência vivida”.

Figura 4 – Patos (Istock, Thomas_Zsebok_Imagens)



Fonte: WordPress.com, 2025.

No exemplo da fórmula “*aliquid stat pro aliquo*, o que se destaca é que o signo, por sua natureza, representa ou ocupa o lugar de outra coisa”, conforme apontam Santaella e Nöth (2017, p. 8). Tal formulação ilustra como o signo não é simplesmente um símbolo isolado, mas sim um elemento que se relaciona com aquilo que ele representa, operando na estrutura de significação de maneira substitutiva.

Nos idos de 1897, Charles Sanders Peirce (1839-1914), amplamente reconhecido como o fundador da semiótica norte-americana, propôs uma definição de signo que, em certos aspectos, remete à concepção de Agostinho. Peirce declarou que “o signo [...] é algo que está no lugar de algo para alguém” (Collected Papers (CP)

2.228, *apud* Santaella; Nöth, 2017, p.40). Tal conceito reforça a ideia de que o signo não apenas representa algo, mas estabelece uma relação triádica entre o objeto, o signo e o interpretante, estabelecendo, assim, uma referência semântica que depende do contexto interpretativo do sujeito.

Desse modo, Orlandi, que se move na Análise do Discurso, portanto, mais para Bakhtin, também está na proximidade do que estou dizendo, ou seja, ela ressaltou que

As combinações textuais, que também são sociais, dão-se no movimento de disjunção e associação, como ocorre na base de criação linguística ou gramatical. As significações resultantes se abrem para o chamado mundo das realidades, para os construtos sociais. Nesse movimento, pode ser útil e confiável, o interpretante, um ser dialogante na construção de significações (Orlandi, 2008, p. 21).

A leitura, no processo de formação do sujeito crítico, deve ser compreendida como uma prática complexa de produção de sentido, e não apenas como a decodificação de signos linguísticos. Orlandi (2008) defende que ler envolve operar com teorias e ferramentas interpretativas que permitam ao leitor lidar com a densidade do texto. A linguagem, sob essa ótica, não é algo transparente ou imediatamente acessível, mas possui uma estrutura significativa marcada por sua história, seus usos sociais e seus efeitos discursivos. Por isso, interpretar exige construir instrumentos, como já dito anteriormente, mediações capazes de explorar essa profundidade e reconhecer que cada texto está inserido em uma rede de sentidos anteriores e posteriores. Essa abordagem evidencia que a leitura é um processo situado e ideológico, no qual o leitor se posiciona diante das múltiplas camadas de significação e interpretações possíveis. Desse modo, ler passa a ser um ato de análise crítica, sustentado por um olhar atento às relações entre discurso, contexto e linguagem, que na tríade peirciana, corresponde a objeto, signo e interpretante, conforme será representado logo mais abaixo.

De acordo com a teoria de Peirce (2005), que opera em forma de tríades – acima falei de uma das tríades: objeto, signo e interpretante – tem agora, um outro conjunto de tríades: índice, ícone e símbolo.

O signo do tipo *índice* é caracterizado por manter uma ligação direta e concreta com o objeto que representa. Essa conexão se dá por uma relação de contiguidade física ou causal, ou seja, o signo está vinculado à presença real do referente. Isso significa que o índice não apenas aponta para algo, mas o faz por meio de uma

evidência gerada por sua ocorrência. Exemplos disso incluem rastros deixados no solo, marcas de chuva em superfícies ou até mesmo uma impressão digital, que remete diretamente ao corpo que a produziu.

Figura 5 – A Semiótica na publicidade.



Fonte: WordPress.com, 2025.

O signo do tipo símbolo é o terceiro no âmbito das tríades. Como dizem Santaella e Nöth (2017), a ideia de símbolo é, portanto, uma pura abstração. Ele marca a vida de uma pessoa em uma cultura, portanto. Assim, por exemplo: o hino nacional, a bandeira do Brasil ou de um outro país, uma fórmula matemática etc. Como diz Peirce, “um símbolo, uma vez existindo, espalha-se entre as pessoas” (Santaella; Nöth; 2017, p. 56-58).

Para um melhor entendimento, segundo Peirce:

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez, um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado, denominou-se *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representamen* (CP 2.228, *apud* Santaella, 1995, p.23).

O signo do tipo *ícone* caracteriza-se por apresentar alguma semelhança ou analogia com o seu referente. Exemplos de ícones incluem uma fotografia, uma

estátua, um esquema ou um pictograma. Já o símbolo, por sua vez, estabelece uma relação arbitrária ou convencional com o seu referente. Em geral, as palavras, tanto faladas quanto escritas, são símbolos. Por exemplo, ao pronunciar os fonemas que compõem a palavra 'mesa', o som complexo emitido designa, por convenção socialmente estabelecida, um determinado objeto (embora haja amplo debate acerca da gênese morfológica desse tipo de signo). Contudo, “[...] a palavra 'mesa', quando escrita ou desenhada, representa esses fonemas e, conforme observa Charles Morris, pode ser classificada como um símbolo, por se tratar do signo de um signo” (Pignatari, 1971, p. 28).

Nesse viés, em conformidade com Peirce, o signo pode ser compreendido como algo que representa um objeto e, ao mesmo tempo, provoca a formação de um significado na mente de alguém, esse efeito mental é chamado de interpretante. Ou seja, o signo está sempre envolvido em uma relação entre três elementos: o objeto que o origina, o signo em si e a interpretação que dele se faz. Essa relação triádica “[...] é essencial para entender como se constrói o sentido” (Santaella, 1995, p.23).

Sob esse prisma, percebi que a noção de signo envolve complexidades que vão além das explicações simplificadas frequentemente apresentadas. Para compreender com mais profundidade essa temática, é necessário adotar um olhar atento e analítico, desvendando gradualmente seus aspectos mais sutis. Esse processo exige uma construção reflexiva, em que cada etapa do percurso contribui para a elaboração de um entendimento que, embora nunca definitivo, é essencial para avançarmos na investigação (Santaella, 1995).

A partir da leitura de Rojo, (2012), o questionamento sobre a relevância de abordar a diversidade cultural e as múltiplas linguagens no contexto escolar, assim como a viabilidade de promover um espaço que favoreça o pluralismo, a multisssemiose e uma abordagem pluralista das culturas, tornou-se cada vez mais premente. Nesse contexto, emergiu a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos.

Como se observou, acima, os pensadores com os quais venho dialogando, já no final do século XX, notaram a necessidade da escola absorver os novos letramentos que passaram a existir com o advento, principalmente, da internet e com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) decorrente dela. Assim, de modo precursor, a reunião estabelecida em Nova Londres defendia “a inclusão, nos currículos escolares, da ampla variedade de culturas já presentes nas salas de aula

É importante destacar que o multiletramento não é um desafio atual ou presente apenas à partir da década de 1980 do século passado. A inclusão de desenhos e diagramas aos textos nunca tiveram grande destaque durante o ensino de Língua Portuguesa. Neste sentido, Lemke (2010) analisa que:

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador” porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas (Lemke 2010, p. 461-462).

Convém dar ênfase, que o fato de um texto não conter elementos como fotografias de arquivo, videoclipes, trilhas sonoras, vozes em áudio, músicas, animações ou representações específicas como fórmulas, gráficos e tabelas, não impede que ele seja utilizado no ensino de leitura e escrita. Pelo contrário, atualmente as crianças demonstram familiaridade, desde muito cedo, com a navegação em ambientes digitais. Isso reforça o potencial dos textos que combinam diferentes linguagens, como os multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos, como recursos pedagógicos relevantes a serem incorporados à prática educativa (Rojo, 2012).

1.2 OS MULTILETRAMENTOS NA BNCC

"Os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos" (ROJO, 2012, p. 13).

O debate em torno do ensino de Língua Portuguesa, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem sido central desde a década de 1970, devido à necessidade premente de melhorar a qualidade da educação no Brasil (Brasil, 1998). No contexto do EF, essa discussão concentra-se, sobretudo, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, aspectos considerados determinantes para o fracasso escolar. Tal fracasso manifesta-se de maneira evidente em dois momentos críticos do percurso educacional: nas séries iniciais, especialmente a primeira ou as duas primeiras séries, e na quinta série, atualmente sexto ano. Para Carraher e

Schliemann, (1983) o fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado: (a) na impossibilidade de aferir a real capacidade da criança; (b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; e (c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento prático, do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe, e os conhecimentos formalizados do currículo escolar.

À luz do que foi dito pelas autoras, evidencio as desigualdades socioeconômicas, a insuficiência de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos docentes e valorização salarial, a adoção persistente de práticas centradas na decodificação mecânica, em detrimento de abordagens que privilegiem a construção de sentidos e saberes e a dificuldade de integrar as múltiplas linguagens semióticas, presentes no cotidiano dos estudantes, os quais configuram obstáculos significativos para o desenvolvimento pleno das competências leitoras e escritoras.

Ao analisar a BNCC, evidencio que a noção de multiletramentos aparece mais explicitamente no componente curricular de Língua Portuguesa, mas suas suposições atravessam também outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes, nas quais se exigem práticas de leitura, escrita e interpretação de diferentes linguagens e sistemas semióticos. Nessa perspectiva, amplia-se o entendimento de letramento para além da concepção tradicional centrada apenas na escrita alfabética, incorporando uma multiplicidade cultural, linguística e semiótica envolvida na produção e na circulação de textos em diferentes componentes curriculares (Brasil, 1998; 2017; 2018).

Vale ressaltar que, nas décadas de 1960 e início de 1970, as propostas de reformulação para o ensino de Língua Portuguesa enfatizavam, sobretudo, mudanças metodológicas no modo de ensinar, com pouca atenção dedicada à revisão ou atualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa abordagem, embora representasse um avanço em termos pedagógicos, revelou-se insuficiente para superar os desafios estruturais e sociais que comprometiam o ensino da disciplina (Brasil, 1998).

Durante bastante tempo, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas esteve centrado em uma abordagem mais voltada para a gramática normativa. Essa escolha parecia fazer sentido no contexto da época, já que a maioria dos estudantes trazia consigo um modo de falar e de compreender o mundo que se aproximava da norma culta da língua, aquela valorizada pelos livros didáticos e pelos materiais pedagógicos

utilizados em sala de aula. Essa semelhança entre o perfil dos alunos e os referenciais escolares ajudava a manter essa prática como adequada e suficiente (Brasil, 1998).

Entretanto, uma crítica mais aprofundada e consistente a essa abordagem tradicional só viria a consolidar-se no início da década de 1980. Esse movimento crítico foi impulsionado por pesquisas oriundas de uma linguística desvinculada da tradição normativa e filológica, bem como pelos avanços proporcionados pelos estudos em variação linguística, psicolinguística e outras áreas correlatas. Esses novos paradigmas trouxeram contribuições significativas para os campos da educação e da psicologia da aprendizagem, especialmente no que tange aos processos de aquisição da escrita (Brasil, 1998).

Esses avanços possibilitaram uma revisão do papel do ensino de Língua Portuguesa, que passou a ser concebido não apenas como um meio para o domínio técnico da norma padrão, mas também como um instrumento para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas no uso da linguagem. Essa transição, ancorada em fundamentos teóricos mais amplos, buscou responder às demandas de uma sociedade em transformação, marcada pela diversidade linguística e cultural, e pela necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas (Brasil, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais previram para o cidadão, uma efetiva participação social por parte dos indivíduos, é necessário para cada pessoa o desenvolvimento da capacidade de dominar o uso da linguagem. Dessa maneira, homens e mulheres tornam-se capazes de recorrer aos sistemas simbólicos e se expressarem de maneira coerente e, principalmente, construir suas visões de mundo a partir das informações que tem acesso (Brasil, 1998).

Nesse entendimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que o processo de ensino escolar deve ser,

[...] comprometido com a democratização social e cultural atribuindo à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 19).

A partir da minha vivência como professora de Língua Portuguesa, pesquisas e de leituras reflexivas, pude compreender que a proposta atual de ensino passa a reconhecer o texto como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Esse

direcionamento, ancorado em uma abordagem enunciativo-discursiva, evidenciou a importância de considerar os contextos de produção e circulação dos textos, o que contribui para ampliar a compreensão sobre os múltiplos sentidos que emergem das interações sociais. Em minhas práticas, pude perceber que essa concepção não se limita ao ensino da norma, mas promove um trabalho com a linguagem que valoriza o uso significativo em situações reais de comunicação. Leitura, escuta e produção textual, em diferentes mídias e modos de significação, tornando-se, assim, caminhos para o desenvolvimento de uma competência linguística crítica e contextualizada, fundamental para a formação de sujeitos capazes de atuar com autonomia, reflexão e responsabilidade nas diversas esferas sociais (Brasil, 2018).

Ainda sob esse ponto de vista, a BNCC propõe que as semioses fossem compreendidas como diferentes tipos de linguagem e que o conhecimento, por sua vez, acerca dos textos deveria orientar a capacidade de leitura e compreensão, além de possibilitar a produção e o aprimoramento dessas linguagens. Esse desenvolvimento em relação à norma-padrão e à língua deveria ser capaz de potencializar as atividades humanas em suas diversas dimensões (Brasil, 2018).

Dessa forma, o referido documento indicou que o ensino de Língua Portuguesa precisava criar oportunidades para que os discentes vivenciassem

Experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

O mundo contemporâneo permite ao indivíduo acessar não somente diferentes formas de linguagem, mas também variadas plataformas de comunicação. Evidentemente que esse fenômeno sempre se deu ao longo da história humana e nas mais variadas culturas, basta aqui reconhecer, por exemplo o sentido dos vitrais das catedrais medievais que ensinam uma visão de mundo às pessoas que não sabiam nem ler e escrever. Mas, em nosso tempo, essa realidade se complexificou. Essas semioses reforçam a necessidade de a escola se tornar capaz de prover o discente de uma linguagem conectada com o contexto em que vive.

Por conseguinte, é o que consta na BNCC,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos

tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2018, p.68).

Assim, observei que a linguagem atual utiliza como recursos de expressão diferentes signos e mídias, tornando assim as formas de interagir mais dinâmicas, tornando a interação entre os indivíduos mais acessível, principalmente aquela que decorre do ambiente web. O uso de textos multissemióticos tornou-se, dessa maneira, a base do discurso contemporâneo, sendo utilizado variados modos de significação pelos indivíduos.

É preciso, sempre destacar que é o subjetivismo do indivíduo, que tem a sua psique como elemento central, que organiza toda sua atividade linguística, sendo, portanto, a linguagem, uma manifestação da consciência que é determinada pelo psiquismo de cada pessoa. Essa manifestação se expressa através de signos, onde o conteúdo externo é guiado pelo interno. Em contraste com essas ideias, Bakhtin (2013) me levou a entender melhor, que não existe atividade mental sem expressão semiótica. O centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Aqui, pode-se visualizar uma proximidade com Peirce, pois o objeto e o signo afetam o intepretante.

Ao analisar a linguagem e o pensamento no mesmo nível, Bakhtin não rejeita a conexão entre os dois, mas critica a função redutora que essa relação estabelece: a exteriorização do pensamento sem um meio semiótico, ou seja, sem uma linguagem, pois: “a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 270).

Dentro desse contexto, “[...] a consideração dos novos e multiletramentos, bem como das práticas da cultura digital no currículo, vai além da promoção de uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas” (Brasil, 2017, p. 7).

Essa perspectiva é fundamental para ampliar a compreensão sobre o papel do sujeito na linguagem, deixando de vê-lo apenas como um mero utilizador da língua para reconhecê-lo como alguém que atua de forma criativa na construção de sentidos,

um verdadeiro "designer" dos discursos. Nesse sentido, o conceito de designer é associado àquele que se apropria de elementos já existentes, como textos e outras formas de linguagem, e os ressignifica ao mesclar, transformar e redistribuir esses conteúdos. Trata-se de uma prática fortemente relacionada à criatividade, entendida, nos dias atuais, como um processo que envolve reutilização, adaptação e circulação de ideias, princípios centrais, nas chamadas economias e cidades criativas (Brasil, 2017).

Nessa direção, a BNCC buscou integrar a cultura digital e diferentes modalidades de letramentos, abrangendo desde as formas mais lineares, de baixo nível de hipertextualidade, até aquelas que envolvem hipermídia. E, de forma correlata, a cultura digital "[...] está intimamente conectada à questão dos multiletramentos, essa proposta considerou, como uma de suas premissas centrais, a diversidade cultural" (Brasil, 2018, p.70).

Essa pluralidade visa garantir não apenas a ampliação do repertório cultural, mas também a promoção de um espaço de interação e convivência com o "diferente", permitindo a construção de uma visão mais inclusiva e crítica da realidade (Brasil, 2018).

Ao longo desta pesquisa, portanto, pude também compreender que, embora a BNCC represente avanços relevantes, especialmente ao reconhecer a linguagem em sua dimensão social, discursiva e multimodal, é necessário evidenciar algumas fragilidades presentes no documento. Uma das críticas mais recorrentes recai sobre seu caráter prescritivo, que, ao tentar padronizar as aprendizagens em nível nacional, acaba por negligenciar, em certa medida, a diversidade cultural, regional e linguística do país. Essa busca por uniformização tende a gerar tensões entre as diretrizes estabelecidas e as realidades concretas vividas nas escolas públicas, sobretudo nas regiões marcadas por vulnerabilidades sociais.

Além disso, a BNCC impõe um extenso rol de competências e habilidades a serem desenvolvidas, o que representa um desafio significativo para os docentes, especialmente diante da ausência de investimentos consistentes em formação continuada, infraestrutura escolar e valorização profissional. Dessa forma, embora traga contribuições conceituais importantes, a implementação da BNCC demanda uma postura crítica e contextualizada por parte dos educadores, a fim de que suas orientações não se limitem à reprodução mecânica de conteúdos curriculares.

Seguindo nesse diapasão da crítica à BNCC – mas sem deixar de reconhecer os elementos fundamentais que nela existem e que já foi apontando – vale dizer que ela emerge de um campo de disputas no interior no MEC, cujas Fundações (Lemann, Bradesco, Itaú, Natura, Ayrton Senna etc.) colocam suas mãos no espírito do neoliberalismo, tornando a BNCC uma “cartilha” do mercado capitalista. Os dois significantes, competências e habilidades, estão a dizer o quão a BNCC move-se no campo semântico do neoliberalismo e do mercado capitalista. Infelizmente, ela foi naturalizada na prática pedagógica de muitas escolas e professores.

Diante do exposto, é preciso cautela para que o ensino da Língua Portuguesa, não se restrinja ao treinamento dos estudantes com base em descritores definidos pela Matriz de Referência⁴ do SAEB (Brasil, 2020), com foco exclusivo na elevação dos índices de desempenho em avaliações externas. Tal prática empobrece o processo formativo dos educandos e compromete a construção de experiências pedagógicas mais amplas, que priorizem a criticidade, a participação e a inclusão nas diversas práticas sociais de linguagem.

1.3 OS OLHOS DE OUTRAS PESQUISAS PARA O MULTILETRAMENTO

A fenomenologia peirceana constitui a base para uma semiótica que se distanciaria das abordagens racionalistas e verbalistas, propondo uma perspectiva radicalmente inovadora. Esse quadro teórico nos permite expandir a concepção de signo, considerando também fenômenos que, embora imprecisos e vagamente determinados, possam ser entendidos como quase-signos. Tais fenômenos, por sua vez, são marcados pela ambiguidade, incerteza e pela irrepetibilidade de sua singularidade. Em virtude dessa abordagem, qualquer objeto ou fenômeno pode ser analisado sob uma ótica semiótica, abrangendo desde um suspiro, uma composição musical, um teorema ou uma partitura, até um livro, publicidades impressas ou televisivas. Isso inclui, ainda, a percepção desses fenômenos em sua natureza de signos, considerando as misturas que podem ocorrer entre eles (Santaella, 2002).

⁴ São instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica (Brasil, 2020, p. 57).

A partir da leitura de Santaella (2012), e dos pensadores aqui referenciados que se movem no vasto campo da linguagem, compreendi que a trajetória evolutiva do ser humano está profundamente marcada por sua capacidade simbólica, ou seja, pela habilidade de produzir e interpretar signos, o que o distingue de outras espécies. Essa condição evidencia o quanto a linguagem e os processos comunicativos são essenciais para a vida em sociedade. No entanto, ao longo do tempo, consolidou-se uma visão que confere à língua verbal um status privilegiado como forma legítima de construção e transmissão do saber, especialmente no campo analítico. Essa valorização, contudo, acabou por ofuscar outras formas expressivas igualmente potentes, como as artes visuais, os gestos, os sons, os objetos, os rituais e diversas manifestações culturais e simbólicas. A centralidade dada à linguagem verbal acabou restringindo a compreensão da comunicação humana, ao negligenciar a pluralidade de sistemas semióticos que também estruturam o pensamento e o conhecimento.

A Semiótica se dedica ao estudo de um amplo conjunto de manifestações culturais, abrangendo tanto formas de comunicação verbal quanto não verbal. Isso inclui a linguagem verbal composta por sons articulados no aparelho fonador, que expressam conceitos e, no contexto ocidental, foram transpostos para a linguagem escrita por meio do alfabeto. No entanto, conforme destaca Santaella (2012), é igualmente importante reconhecer a existência de múltiplas outras linguagens, construídas social e historicamente, que também funcionam como sistemas legítimos de representação da realidade.

Nesse âmbito,

[...] a linguagem é simplesmente um recurso de comunicação próprio do homem, que evoluiu desde sua forma auditiva, pura e primitiva, até a capacidade de ler e escrever. A mesma evolução deve ocorrer com todas as capacidades humanas envolvidas na pré-visualização, no planejamento, no desenho e na criação de objetos visuais, da simples fabricação de ferramentas e dos ofícios até a criação de símbolos, e, finalmente, à criação de imagens, no passado uma prerrogativa exclusiva do artista talentoso e instruído (Dondis, 2007, p. 103).

Ao refletir sobre o pensamento de Foucault (2008), pensador que se move também no campo da linguagem, desde uma semiologia francesa, compreendi que sua proposta de destacar o acontecimento enunciativo em relação à língua e ao pensamento não busca fragmentar o discurso em uma sucessão aleatória de fatos isolados. Pelo contrário, esse movimento visa romper com a ideia de que os discursos estão necessariamente ancorados nas intenções psicológicas dos autores — como

se a coerência de um pensamento, a consciência de um sujeito ou um projeto individual pudessem, por si só, explicar os sentidos produzidos. Em vez disso, Foucault nos convida a olhar para as regularidades discursivas que emergem entre os enunciados, mesmo quando esses não compartilham o mesmo autor, domínio ou contexto formal.

Como pesquisadora da linguagem, portanto, como alguém que está inserida no ofício da sala de aula com o ensino da Língua Portuguesa, pude perceber o quanto essa perspectiva ampliou o campo de análise, ao nos permitir examinar os discursos como fenômenos historicamente situados, atravessados por múltiplas dimensões sociais, políticas, econômicas, técnicas. Assim, o discurso se revela como um espaço dinâmico de relações, em que sentidos são construídos não apenas pelas intenções de quem fala ou escreve, mas também pelas condições de produção que o tornam possível. Reconhecer esse espaço discursivo em sua complexidade é, portanto, um exercício de liberdade analítica, que nos afasta das leituras reducionistas e nos aproxima das tramas mais sutis que estruturam o funcionamento da linguagem nas práticas sociais (Foucault, 2008).

A concepção da língua como um mero instrumento de comunicação é insuficiente para abarcar sua complexidade como fenômeno social. Fundamentalmente, a língua deve ser compreendida como uma prática que emerge e ganha sentido dentro de contextos de interação específicos. É nesse espaço interacional que as estruturas sociais são legitimadas e que as diversas relações de poder se materializam e se reproduzem.

A centralidade desse processo foi destacada por Michel Foucault (1987) em sua análise sobre as ciências humanas, o autor argumenta que esses campos do saber, da biologia à psicologia, funcionam eles mesmos como linguagens, pois criam sistemas de representação que definem e classificam o ser humano. Isso posto, a língua se revela não como um canal neutro, mas como uma arena de disputas sociais e simbólicas, onde sentidos são constantemente contestados e impostos.

É como afirmam Val e Vieira (2005):

Nesse espaço de interação, os sujeitos que dele participam vão construindo sentidos em suas trocas linguísticas, orais ou escritas, em função das relações que cada um mantém com a língua, de seus conhecimentos sobre o tema do qual falam ou escrevem, ouvem ou leem, de seus conhecimentos prévios, atitudes e preconceitos, das imagens que constroem um sobre o outro. Enfim, segundo essa concepção, é na e pela língua que realizamos ações e trocas intersubjetivas. Destaca-se, nessa abordagem, a compreensão da língua como

competência discursiva, que possibilita a interação social (Val; Vieira, 2005, p. 14).

A língua é um todo por si e um princípio de classificação, desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele.

Além de todas as contribuições acima pontuadas sobre a língua, Santaella (2012), ainda me levou a refletir que a linguagem, qualquer prática social, a partir da realidade de sua produção de significação, ou todo fenômeno cultural significa alguma coisa, constituindo-se, portanto, como fenômeno de comunicação. Ampliando-se a ideia também para os fenômenos da natureza, se concluirá necessariamente que todo fenômeno, cultural ou natural, se estrutura como linguagem. A Semiótica pode assim ser entendida como a ciência de todas as linguagens e se ocupa de todos os fenômenos no sentido em que se constituem como fenômeno de produção de significados.

Segundo Wittgenstein (1989), pensador austríaco, matemático e logicista, as palavras só têm significado na corrente do pensamento e da vida, nesse contexto, para compreender melhor como Foucault tratou o discurso e as práticas (discursivas) que colocam o discurso em movimento, é útil entender o caráter atributivo que ele conferiu à linguagem. Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assumiu a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. Friedrich Nietzsche, por sua vez, pensador alemão que, desde um texto da juventude *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, de 1873, já havia argumentado nesse sentido, também, desconstruindo a linguagem para desconstruir a moral. Dado que a moral tradicionalmente se baseia em verdades manifestas pela linguagem, Nietzsche mostra o caráter arbitrário e não-natural da linguagem e, assim, o caráter arbitrário e não-natural também da moral. Essa lógica é seguida por Foucault, de modo que, para ele, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de

dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar” (Veiga-Neto, 2007, p. 89-90). Santaella, Foucault, Wittgenstein, sem deixar de pontuar Bakhtin, Rojo e Peirce, todos, todos reconhecem que a língua ganha sentido na linguagem em movimento e sempre contextualizada. Ou seja, fora do contexto nada se compreende e, as multissemióticas não podem, minimamente ser inteligidas.

Dessa maneira, para a literatura, a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.

Na medida em que, às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema (assim, a língua sagrada dos padres, o “terrorismo verbal” da classe culta etc.), essa relação fica ainda mais evidente; mas Bakhtin se interessa ou primeiramente, pelos conflitos no interior de um mesmo sistema. Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais: assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussuriana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas (reconstrução analógica, economia), ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social. O signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato. É o que leva Bakhtin a atacar a noção de sincronia. E o surpreendente, é que Bakhtin não critica Saussure (2021) em nome da teoria marxista, largamente proclamada; ele o critica no interior do seu próprio domínio, isto é, encontra a falha no sistema de oposição língua/fala, sincronia/diacronia (Bakhtin; Volochínov, 1981).

2 CAPÍTULO – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, assim, tem como objetivo compreender a formação docente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, mediado pelos multiletramentos, a partir da percepção dos professores, analisando de que modo essas abordagens podem favorecer a aprendizagem dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o desenho metodológico desse estudo de caso apresenta em seu âmago a coexistência e a conexão com o problema de pesquisa e o desafio que se apresenta é, a presença de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) com defasagens no que se refere à leitura, interpretação de textos e escrita. Esse cenário tem sido observado e vivenciado ao longo da experiência docente com a disciplina de Língua Portuguesa, das séries finais do EF quanto no Ensino Médio (EM), o que evidencia a necessidade do estudo.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois se dedica à compreensão dos fenômenos educacionais a partir das percepções docentes em relação à sua formação, considerando os contextos socioculturais nos quais esses processos se constituem. Nesse panorama, o estudo apresenta natureza exploratória e descritiva, pois procura aprofundar a compreensão acerca da formação docente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, mediado pelos multiletramentos, bem como das contribuições da Semiótica.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo de caso, uma vez que a investigação se desenvolve em uma escola específica da rede pública, possibilitando uma análise aprofundada do contexto escolar, dos participantes da pesquisa e das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Cabe destacar ainda que, a opção pela abordagem qualitativa se deu pelo fato de permitir uma partilha com pessoas, fatos e locais que constituem os objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis após o pesquisador interpretar com competência científica os significados do seu objeto de pesquisa, como explicou Chizzotti, (2018).

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal, situada no município de Alegre–ES, que atende turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo o 5º ano, público-alvo deste estudo.

O interesse pela investigação emerge da vivência docente e da observação recorrente de estudantes que chegam às séries finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e até Ensino Médio com defasagens significativas em leitura, interpretação de textos e escrita. Tal realidade tem sido constatada ao longo da experiência profissional da pesquisadora tanto no EF quanto no EM, evidenciando a necessidade de repensar práticas pedagógicas desde os anos iniciais.

2.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Como instrumento de produção de dados, foram realizadas entrevistas individuais, de caráter semiestruturado, com os professores participantes da pesquisa. A escolha desse instrumento justifica-se por possibilitar maior aprofundamento nas percepções, experiências e discursos dos docentes, permitindo que expressem suas concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa, da formação docente e do uso dos multiletramentos em sala de aula.

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, com questões abertas, o que garantiu flexibilidade para explorar aspectos emergentes durante o diálogo com os docentes. Esses participantes da pesquisa são professores de Língua Portuguesa que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, cujas percepções acerca da formação docente, do currículo de LP e das práticas de ensino mediadas pelos multiletramentos constituem o foco da investigação.

O currículo de Língua Portuguesa da escola segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando práticas de linguagem relacionadas à leitura, produção textual, oralidade, análise linguística e semiótica, o que dialoga diretamente com o escopo dessa pesquisa.

Assim, para alcançar seus objetivos, esse trabalho configura-se como estudo de caso, que foi realizado com docentes de uma escola municipal, na cidade de Alegre-ES. A escola contempla as séries iniciais do Ensino Fundamental atendendo

turmas do 3º aos 5º anos, nos turnos matutino e vespertino, com aproximadamente 327 estudantes.

Entre os instrumentos de produção de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com seis professores regentes de sala, das turmas finais do Ensino Fundamental I, no entanto, apenas quatro atenderam ao convite para participar, com a finalidade de descobrir como vem sendo abordado o ensino de Língua Portuguesa nos 5º anos, com vistas a compreender os percursos metodológicos, as práticas e as sequências didáticas que estavam sendo desenvolvidas e se, se utilizam dos multiletramentos, com vistas a refletir sobre como a semiótica está presente, ou não, e se pode contribuir e quais os desafios os professores enfrentam em relação ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita e como tornar os estudantes leitores competentes, autônomos, capazes de ler e interpretar textos em múltiplas linguagens.

Na presente pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, por se tratar de uma metodologia que, embora guiada por um roteiro de perguntas previamente elaborado, permite certa flexibilidade durante a interação com os participantes. Essa característica possibilita que novas questões surjam no decorrer da conversa, a partir do contexto e das respostas fornecidas pelos entrevistados, favorecendo a construção de um diálogo mais espontâneo e aprofundado, sem a rigidez de um modelo fechado de perguntas e respostas (Manzini, 1991, p.154).

O roteiro de entrevista semiestruturada utilizado como instrumento de coleta de dados junto aos professores foi elaborado com o propósito de investigar a compreensão acerca do ensino de Língua Portuguesa, à luz da semiótica de Peirce para o trabalho com leitura e escrita. Sua estrutura buscou assegurar a abordagem de aspectos essenciais ao estudo, ao mesmo tempo em que permitiu flexibilidade para que os participantes expressassem suas percepções e experiências de forma ampla e contextualizada. Com vistas à transparência metodológica e à possibilidade de replicação do estudo, o referido roteiro está disponível no Apêndice A, ao final desta dissertação.

Desse modo, fez-se necessário pedir a autorização e o apoio de execução da pesquisa através do termo de anuência, que se encontra, anexo, Apêndice C, perante a gestão da unidade escolar que se pretendeu desenvolver o estudo. Contudo, a permissão dos participantes foi solicitada a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como consta em Apêndice B, em que foi apresentado todos os

esclarecimentos sobre a pesquisa e a garantia de plena liberdade do participante para decidir sobre sua participação, ressaltando os riscos e desconfortos, benefícios, acompanhamento e assistência, garantia de manutenção do sigilo e privacidade.

2.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados produzidos fundamenta-se na Análise do Discurso, articulada ao referencial teórico-metodológico da Semiótica, especialmente à teoria de Charles Sanders Peirce. A pesquisa ancora-se na compreensão da Semiótica como teoria, método e metodologia, entendida como um dos momentos da arquitetura do pensamento peirciano.

Nesse sentido, toda a investigação é orientada por uma perspectiva semiótica, buscando compreender os processos de significação presentes nos discursos dos professores, bem como as relações entre linguagem, práticas pedagógicas e formação docente no contexto do ensino de Língua Portuguesa mediado pelos multiletramentos.

A análise discursiva considera os enunciados como práticas sociais de linguagem, permitindo interpretar os sentidos produzidos pelos docentes a partir de suas experiências, saberes e contextos de atuação.

Tendo em vista que essa dissertação se dedicou a investigar o ensino de Língua Portuguesa, a interpretação dos dados foi conduzida com base nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, a qual, segundo Bakhtin (2011), configura-se como uma prática de linguagem em constante movimento, marcada pela produção de sentidos em articulação com o contexto. O termo “discurso”, em sua origem etimológica, remete à noção de percurso, de deslocamento e de elaboração de significados. Desse modo, a perspectiva discursiva possibilita compreender de que forma os sujeitos produzem e manifestam sentidos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, considerando os fatores sociais, históricos e ideológicos que permeiam tais práticas de linguagem (Brasil, 1998).

Na perspectiva da análise de discurso bakhtiniana – que doravante, também dialogará neste horizonte de perspectiva semiótica, a fala e a enunciação assumem uma natureza essencialmente social, uma vez que não podem ser concebidas como produções individuais, mas como práticas constituídas nas condições concretas de

comunicação e vinculadas às estruturas sociais que as sustentam (Bakhtin; Volochínov, 1981). Esse entendimento orientou a presente pesquisa ao evidenciar que os discursos dos professores de Língua Portuguesa, ao serem analisados, não se reduzem a opiniões pessoais isoladas, mas se inscrevem em uma rede de vozes sociais que refletem políticas educacionais, tradições pedagógicas, expectativas institucionais e experiências cotidianas da escola. Assim, compreender as enunciações docentes significou considerar os múltiplos diálogos que as atravessam, revelando sentidos que emergem das interações entre sujeitos, contextos e práticas sociais de linguagem.

Nesse viés, foram narradas as etapas do desenvolvimento da pesquisa, uma vez que essas serão essenciais para a compreensão deste percurso e da construção do presente estudo. Para a realização dessa pesquisa, foi necessário obter a autorização formal da gestão da unidade escolar onde se pretendeu desenvolver o estudo. Esse procedimento foi realizado por meio de um termo de anuência, documento no qual a escola expressou seu consentimento institucional, garantindo apoio à execução da pesquisa no ambiente escolar. Ressalta-se, aqui, que a pesquisadora foi bem recebida pela gestão escolar.

Somado a isso, precisou-se explicitar que, a participação dos sujeitos foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos, como previsto na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O TCLE forneceu informações claras e detalhadas sobre os objetivos, finalidades, metodologia e procedimentos da pesquisa, além de explicitar os direitos dos participantes. Entre esses direitos, destacou-se a garantia de anonimato e confidencialidade das informações coletadas, bem como a plena liberdade para que os professores decidam sobre sua participação, sem qualquer forma de coerção ou constrangimento.

Ademais, foi garantido aos participantes o direito de se retirarem voluntariamente da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes acarretasse quaisquer prejuízos ou consequências negativas. Considerando o exposto, dois professores inicialmente convidados optaram por não dar continuidade à participação, decisão plenamente respeitada pela pesquisadora. Tal procedimento visou assegurar o cumprimento dos princípios éticos e dos direitos fundamentais dos participantes, em consonância com os critérios de integridade científica e responsabilidade social.

2.4.1 Local e os participantes da pesquisa

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada com quatro docentes de uma escola municipal de ensino fundamental, na cidade de Alegre-ES e, Alegre faz parte do sul capixaba, região do Caparaó, com área territorial de 756.860 Km², atualizado em 2024, a população, no último censo, de 2022, era de 29.177 pessoas, com densidade demográfica 38.55 hab/km², em 2022, com a população estimada em 30.702 para 2025, em relação ao nível de escolarização de seis a 14 anos, de idade, 99.33%, em 2022, matriculados no ensino regular da educação básica, (IBGE, 2024). Essa escola contempla as séries iniciais do Ensino Fundamental atendendo turmas do 3º aos 5º anos, nos turnos matutino e vespertino, com aproximadamente 327 estudantes.

Tendo em vista tais indicativos para a pesquisa, a coleta de dados, em campo, teve início em novembro de 2024, com conclusão em Julho de 2025, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), concedida em 31 de outubro de 2024.

As entrevistas semiestruturadas, de caráter exploratório, foram realizadas em uma sala de aula desocupada e silenciosa, no ambiente escolar. A interação entre os professores e a pesquisadora ocorreu de maneira satisfatória, conduzida de forma tranquila e natural. As entrevistas foram realizadas em momentos distintos, garantindo que cada participante se sentisse à vontade durante sua participação, pois a entrevista é uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes, ou seja, ela fornece dados básicos para uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos (Minayo, 2008; Cervo; Bervian, 2007).

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos e em conformidade com os princípios éticos das pesquisas qualitativas (Minayo, 2008), optou-se por identificá-los por meio de pseudônimos inspirados em nomes de flores. Essa estratégia foi adotada para garantir o anonimato dos participantes e evitar possíveis constrangimentos, assegurando o respeito à privacidade e à confidencialidade das informações.

Isso posto, os sujeitos foram denominados como Açucena, Azaleia, Margarida, Amarilis, no entanto, as professoras Hortênsia e Dália, recusaram-se a participar. A seguir, no Quadro 2, será apresentado, de forma sistematizada, os dados referentes aos sujeitos de pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

NOME	TURMA MINISTRADA	LICENCIATURAS	EXPERIÊNCIA DOCENTE	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
Açucena	5º ano	Química e Pedagogia	6 meses	Pós-graduação em Ensino de Química Mestranda em Educação
Azaleia	5º ano	História e Pedagogia	18 anos	Possui Cursos/Formações
Margarida	5º ano	Pedagogia	17 anos	Possui Cursos/Formações
Amarilis	5º ano	Letras e Pedagogia	25 anos	Pós-graduada em Planejamento Educativo, Supervisão Escolar, Direito Público e Educação, Governança e Direito Ambiental

Fonte: A própria autora, 2025.

Os critérios adotados para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram dois: (I) os participantes deveriam atuar na educação básica, especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal da rede pública; (II) deveriam ser professores de Língua Portuguesa, considerando as novas exigências pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

3 CAPÍTULO - ANÁLISE DE RESULTADOS

Para Bakhtin (2003), tanto a consciência humana quanto a própria existência são intrinsecamente dialógicas. A forma mais autêntica e apropriada para a expressão da vida humana reside no diálogo, que é essencialmente inconcluso. A própria natureza da vida é estruturada pelo diálogo, de modo que viver implica participar ativamente desse intercâmbio: questionar, escutar, replicar e estabelecer acordos. O ser humano se engaja nesse processo dialógico de maneira integral, mobilizando não apenas a mente, mas todo o seu corpo, suas ações e sua expressividade (olhos, lábios etc.). Assim, cada palavra proferida carrega a totalidade do indivíduo e se insere no vasto e contínuo tecido dialógico da experiência humana, que o autor denomina de *simpósio universal*⁵.

3.1 ETAPA 1 - UNITARIZAÇÃO

Esta dissertação também busca compreender como a formação continuada de professores é concebida e vivenciada no contexto escolar, com foco especial na área de linguagens. Para tanto, parti do pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é uma prática social em constante movimento, em que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2022, p.11-12). Sendo a formação docente, portanto, atravessada por processos dialógicos que refletem escolhas institucionais, políticas educacionais e vozes coletivas. Diante desse panorama, questionou-se: Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Como acontece? Quem são os responsáveis por tal

⁵No que Bakhtin (2008) denomina de “simpósio universal”, o indivíduo é compreendido simultaneamente em sua singularidade e em sua dimensão social, visto que o significado do discurso é forjado na dinâmica viva das diversas vozes que se encontram. A constituição do sujeito, na perspectiva bakhtiniana, ocorre nesse espaço vasto e multifacetado, onde sua liberdade e seu caráter de ser inacabado se manifestam plenamente por intermédio dos constantes embates e das convergências inerentes aos encontros discursivos.

formação? Foi ofertado alguma específica na área de linguagens, multiletramentos e semiótica? Como são escolhidos os temas para tal formação?

Professora Açucena frente às questões apresentadas reagiu assim:

Como estou no início da carreira e cheguei há pouco tempo à escola, ainda não tive contato com projetos de formação continuada próprios da instituição. O que conheci até agora foram alguns cursos e encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Sobre a escolha dos temas e os responsáveis, ainda não tenho clareza, mas pelo que percebi, geralmente é a Secretaria quem organiza e direciona essas formações.

Professora Azaleia por sua vez, assim se colocou:

Todas as formações que a Secretaria Executiva de Educação (SEED) oferece, eu participo, as formações são ofertadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do Aprende Brasil, seria importante, se pudessemos opinar sobre os temas, tenho curiosidade sobre a semiótica, é algo novo para mim.

Professora Margarida, por seu turno, assim se colocou também:

Algumas formações são disponibilizadas pela secretaria de educação e outras pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), procuro participar, sempre que tenho tempo. Alguns temas, não fazem relevância quanto à prática, na área das linguagens, só estudei os letramentos.

Professora Amarilis se posicionou assim:

Olha, projeto até tem, mas nada muito animador não. A formação continuada aqui na escola costuma vir já organizada pela Secretaria de Educação, às vezes pela própria direção. A gente participa porque é obrigatório, não porque realmente tenha um espaço para a gente escolher o que precisa; Semiótica? Nunca ouvi falar. Os responsáveis geralmente são os coordenadores pedagógicos e, quando não, alguém indicado pela Secretaria. Quanto aos temas, eles chegam prontos, definidos 'de cima para baixo', sem muita consulta aos professores. Raramente perguntam do que a gente sente falta ou quais dificuldades enfrentamos em sala. Então, acaba sendo mais uma atividade burocrática do que algo que realmente ajude no nosso dia a dia.

A fim de investigar como os docentes percebem os desafios atuais do ensino de Língua Portuguesa, o roteiro de entrevistas foi elaborado para incluir uma questão específica sobre as práticas de leitura e escrita. Tal abordagem se justifica pela ênfase da BNCC nos multiletramentos, multisssemiose, semiótica e na formação de um sujeito crítico. Com base no conceito bakhtiniano de que o discurso é um enunciado histórico, entende-se que a fala do professor reflete não só suas experiências individuais, mas também a influência de vozes institucionais, sociais e culturais. Desse modo, foi feita

a seguinte pergunta: Em sua perspectiva, como está o ensino de Língua Portuguesa, nos dias atuais? Como é seu trabalho com leitura e escrita?

Professora Açucena assim se explicitou:

Na minha perspectiva, ensinar Língua Portuguesa atualmente, é um desafio, pois com a constante utilização de equipamentos tecnológicos, como o celular e computadores, a escrita está se tornando cada vez mais escassa, e quando há a necessidade de escrever, o uso de abreviações e de uma linguagem da internet, se faz presente com maior intensidade. Além de que, com a facilidade dos corretores nos campos de digitação, não se torna tão necessário pensar em como escrever a palavra, pois opções serão fornecidas. Meu trabalho com leitura e escrita é um verdadeiro desafio, pois é complexo abordar fielmente os conteúdos adequados para o 5º ano, devido a fragilidade apresentada por muitos alunos principalmente na escrita. A maioria dos alunos da turma tem dificuldade de escrever palavras simples, não conseguem criar uma sequência com coerência para formar um texto, além da dificuldade de utilização de pontuação. Para tentar suprir um pouco essa carência, realizo semanalmente um projeto de leitura, no qual além de ler o livro, é necessário preencher uma ficha de leitura, abordando características do livro, além da escrita de um resumo, afim de que possam aumentar seu vocabulário a partir da leitura, e tentar aprimorar a escrita aos poucos.

Professora Azaleia também se explicitou da seguinte maneira:

Olha, na minha visão de professora do 5º ano, o ensino de Língua Portuguesa, hoje enfrenta muitos desafios. A gente percebe que os alunos chegam com dificuldades de leitura e escrita, principalmente de interpretação. Eles até conseguem decodificar as palavras, mas nem sempre compreendem o que estão lendo. Isso impacta em todas as outras áreas, porque a leitura é base para aprender qualquer conteúdo. No meu trabalho, procuro variar as estratégias: leio bastante com a turma, fazemos rodas de leitura, interpretação de textos de diferentes gêneros e também atividades de produção escrita. Tento incentivar que escrevam não só para cumprir tarefa, mas para se expressar, seja em bilhetes, pequenas histórias, recontos ou até resumos. Mesmo assim, sei que ainda há um caminho longo, porque muitos estudantes têm pouca vivência de leitura fora da escola, e a gente precisa insistir para que a leitura e a escrita façam sentido para eles no dia a dia.

Professora Margarida, por sua vez disse que:

Eu vejo que o ensino de Língua Portuguesa, hoje está um pouco complicado, porque muitos alunos chegam com dificuldades na leitura e na escrita. Eles até conseguem ler as palavras, mas nem sempre entendem o que estão lendo. Eu procuro trabalhar bastante a leitura com a turma, com projeto de leitura, diferentes tipos de textos, e também incentivo à produção escrita, seja em bilhetes, histórias ou recontos. Eu, nem sei mais o que fazer? Meus alunos me dizem que não querem saber de leitura e escrita, não querem saber de estudar. É uma tristeza, ouvir isso!

Professora Amarilis, também assim se explicita:

Em nossa escola, ensinar Língua Portuguesa tem sido um grande desafio, a maioria dos alunos possuem smartphones e preferem as redes sociais e jogos. E, temos recebido muita cobrança, em relação a avaliações externas, tais como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), SAEB, Instrumento de Avaliação Diagnóstica do Programa Aprende Brasil (SONDAR) e através dos resultados destas avaliações, temos de dar conta de aumentar os índices, para melhorar a meta estipulada pelas superintendências regionais de educação (SRE), como se isso dependesse apenas de nós professores, trabalhar os descritores, sem contar as exigências burocráticas, como preenchimento de relatórios e registros em plataformas, que muitas vezes, precisamos resolver em nossas casas, pois a internet da escola é ruim, não funciona. Sinto que sou refém desse sistema, trabalhar a gramática, pois meus alunos, nem sabem identificar o que é o verbo, estou tentando ensinar as classes gramaticais, estou muito cansada. É um esforço grande manter a atenção e o interesse deles.

Nesse contexto, resolvi perguntar, quem auxilia, ou o que auxilia esse momento do trabalho docente? Das experiências que presenciou no campo da educação, qual delas considera mais significativa no seu trabalho? Existe alguma estratégia metodológica ou projeto que você, enquanto professora, gostaria de realizar, neste ano letivo?

Professora Açucena assim diz:

A pedagoga me auxilia, sempre que a procuro, mesmo com a pouquíssima experiência que tenho no magistério, sinto que quando os alunos conseguem retribuir de maneira positiva o que foi trabalhado com eles, é algo muito significativo para mim, eu pretendo realizar ainda este ano, para despertar a curiosidade em aprender, alguns projetos que envolvam visitas em locais que os alunos não tiveram acesso, como por exemplo, um museu e também laboratórios da universidade, espero que sejam aulas exitosas.

Professora Azaleia, por sua vez, assim se coloca:

A pedagoga sempre que pode nos auxilia no trabalho. Eu acho que trabalhar a leitura e as regras da Língua Portuguesa são momentos bem importantes, principalmente porque a maioria dos alunos está bastante desinteressada. Para este ano, pretendo trabalhar com um projeto de leitura e também com a produção de cartazes, para tentar envolver mais os estudantes e ajudá-los a aprender de forma mais significativa.

Professora Margarida também assim diz:

Às vezes, o que mais ajuda no meu trabalho é mesmo o apoio da pedagoga, quando ela consegue aparecer e dar uma força. Fora isso, não tem muita coisa que realmente me auxilia, porque a maioria dos alunos está desinteressada e isso cansa bastante. O que considero mais significativo é quando algum aluno consegue se envolver de verdade com a leitura ou a escrita, porque esses momentos acabam valendo o esforço. Para este ano,

eu gostaria de conseguir colocar em prática algum projeto de leitura ou atividades com paródias, mas, sinceramente, com tanta coisa acumulada, não sei se vai dar tempo de fazer tudo.

Professora Amarilis, por sua vez, se coloca assim:

Quase ninguém ajuda no meu trabalho. A pedagoga aparece às vezes, mas não dá para contar com isso o tempo todo. A maioria dos alunos não se interessa por nada, e isso deixa qualquer um desanimado. O que às vezes, dá um alento é quando algum aluno realmente se envolve nas atividades, mas é tão raro que não anima muito. Para este ano, até pensei em tentar fazer algum projeto de leitura, mas não sei se vou conseguir colocar em prática com tanta preguiça por parte dos alunos.

Em relação ao cotidiano escolar, quais são os principais desafios que as escolas estão enfrentando em relação ao ensino de leitura e escrita? Em relação a essa escola, o que considera positivo? E negativo?

Professora Açucena assim se refere às questões:

O trabalho com leitura e escrita representa um grande desafio, devido às dificuldades apresentadas por muitos alunos, especialmente na escrita. Muitos têm problemas para formar palavras simples, organizar frases de maneira coerente e utilizar pontuação corretamente. Para enfrentar essas dificuldades, realizo semanalmente um projeto de leitura, no qual os alunos, além de lerem o livro, preenchem uma ficha com características da obra e escrevem um resumo, visando ampliar o vocabulário e aprimorar gradualmente a escrita. As quatro horas diárias na escola não são suficientes para desenvolver hábitos de estudo, tornando essencial a realização de tarefas em casa. No entanto, a participação familiar é mínima, o que dificulta suprir as lacunas e avançar adequadamente nos conteúdos.

Professora Azaleia, assim se posiciona:

O maior desafio que vejo no ensino de leitura e escrita hoje é mesmo lidar com a falta de interesse dos alunos e a dificuldade que muitos têm para escrever de forma coerente e interpretar textos. Além disso, a sobrecarga de tarefas e a pressão por resultados tornam tudo mais complicado. Aqui na escola, acho positivo que temos algum apoio da pedagoga e projetos como leitura semanal que tentam motivar os alunos. Mas, o lado negativo é que a participação da família é quase inexistente, e muitos estudantes chegam com muitas defasagens, o que torna difícil avançar no ritmo que eu gostaria.

Professora Margarida assim se explicita:

O maior problema no ensino de leitura e escrita é que os alunos simplesmente não se interessam, chegam com muitas lacunas e a família praticamente não colabora. A gente tenta compensar com projetos de leitura e apoio da pedagoga, que também, não dá conta, mas é difícil avançar com tantas dificuldades e tanta pressão por resultado. É cansativo e, muitas vezes, parece que todo esforço acaba sendo insuficiente.

Professora Amarilis por seu turno, se coloca da seguinte maneira:

Ensinar leitura e escrita hoje é desgastante demais. A maioria dos alunos chega sem interesse nenhum, mal presta atenção nas aulas, são dispersos e não querem se envolver com nada. A gente tenta de tudo, porém os projetos de leitura, não atraem muito. No fim do dia, saio exausta, frustrada, com a sensação de que quase nada do que faço realmente faz diferença.

Sob esse cenário, há necessidade de mudança, ou transformação nos processos que envolvem a escola e os discentes, o que proporia? Na sua experiência como docente, já houve oportunidade de participar?

Professora Açucena responde assim:

Em relação às necessidades de mudança nos processos escolares e na aprendizagem dos alunos, eu sugiro a realização de planejamentos coletivos envolvendo todos os docentes do mesmo ano/série, bem como a implementação de projetos que contemplem toda a escola, com o objetivo de incentivar a participação dos estudantes. Até o momento não tive oportunidade de vivenciar experiências dessa natureza.

Professora Azaleia também assim se coloca:

Eu acho que seria importante, realmente fazer um plano de ação e intervenção que reunissem escola e família com palestras, tentando envolver a todos e incentivar os alunos. Até agora, não tive oportunidade de participar de nada assim.

Professora Margarida diz que:

Na minha humilde opinião, seria muito bom trabalhar de forma mais integrada, juntando Língua Portuguesa com Matemática, Ciências, História e Geografia. Assim, os alunos poderiam ver sentido no que estão aprendendo e perceber como os conteúdos se relacionam na prática. Também ajudaria a motivar quem costuma se desinteressar, porque tudo ficaria mais concreto e interessante.

Professora Amarilis, se explicita dizendo:

Eu até gostaria de trabalhar de forma interdisciplinar, juntando Língua Portuguesa com outras disciplinas como Matemática ou Ciências, mas é complicado. A gente tem pouco tempo, nem nos momentos de planejamento coletivo, conseguimos, falta suporte para organizar esse tipo de planejamento. Na prática, acaba sendo difícil sair da rotina tradicional, mesmo sabendo que seria mais interessante para eles.

3.2 ETAPA 2 - CATEGORIZAÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais enfrenta desafios e oportunidades únicas. Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, o acesso ao conhecimento e à diversidade linguística aumentou significativamente.

Porém, ao mesmo tempo, as escolas e educadores se deparam com a tarefa de adaptar suas metodologias para atender a um público estudantil cada vez mais diverso e conectado (Figuras 7, 8 e 9).

Figura 7 – Etapa 2 (categorização professoras Amarilis e Açucena)

Categoria Discursiva	Exemplos de Falas (Unitarização)	Interpretação Discursiva (Bakhtin)
1. Formação Continuada e Condicionantes Externos	"Os temas chegam prontos, definidos de cima para baixo, sem muita consulta aos professores." (Prof. ^a Amarilis)	A formação aparece como uma prática centralizada, reforçando a voz institucional da Secretaria. O professor é colocado como receptor, não como sujeito de escolha.
2. Desafios do Ensino de Língua Portuguesa	"A maioria dos alunos da turma tem dificuldade de escrever palavras simples, não conseguem criar uma sequência com coerência para formar um texto." (Prof. ^a Açucena)	As falas revelam lacunas estruturais de aprendizagem, reforçando a percepção de dificuldades quanto ao ensino da língua. Vozes docentes apontam para o descompasso entre currículo prescrito e realidade discente.

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

Figura 8 – Etapa 2 (categorização professoras Açucena e Azaléia)

Categoria Discursiva	Exemplos de Falas (Unitarização)	Interpretação Discursiva (Bakhtin)
3. Estratégias Docentes e Iniciativas de Superação	"Realizo semanalmente um projeto de leitura, no qual além de ler o livro, é necessário preencher uma ficha de leitura, para reconto e apresentação." (Prof. ^a Açucena)	Apesar das dificuldades, emergem vozes de resistência. O professor tenta criar espaços de autoria discente e significado para leitura e escrita, construindo estratégias próprias.
4. Apoio Institucional e Parcerias	"A pedagoga sempre que pode nos auxilia no trabalho." (Prof. ^a Azaleia)	O apoio aparece como eventual e insuficiente. A relação dialógica entre professor-pedagogo-família é frágil, revelando a ausência de uma rede consolidada de suporte.

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

Figura 9 – Etapa 2 (categorização professoras Amarilis e Margarida)

Categoria Discursiva	Exemplos de Falas (Unitarização)	Interpretação Discursiva (Bakhtin)
5. Sentimentos Docentes: Entre Desânimo e Resistência	“Ensinar leitura e escrita hoje é desgastante demais... parece que nada adianta.” (Prof. ^a Amarilis)	A dimensão subjetiva das falas evidencia a polifonia: frustração e cansaço coexistem com lampejos de esperança quando um aluno avança. O discurso mostra a luta simbólica pelo sentido do trabalho docente.
6. Necessidade de Mudança e Perspectivas Futuras	“Seria muito bom trabalhar de forma mais integrada, juntando Língua Portuguesa com Matemática, Ciências, História e Geografia.” (Prof. ^a Margarida)	Surge a voz da transformação: docentes reivindicam práticas interdisciplinares e maior participação coletiva. Essa voz rompe parcialmente com o discurso de conformidade, sinalizando desejo de mudança.

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

3.3 ETAPA 3 - INTERPRETANDO E ARGUMENTANDO COM BAKHTIN

No contexto brasileiro, as pesquisas fundamentadas na obra de Bakhtin têm se expandido de forma significativa, contemplando diferentes campos do saber, tais como a literatura, a teoria literária, a linguística, a linguística aplicada, a educação, a filosofia, além de outras áreas das ciências humanas e sociais. Esse movimento evidencia a amplitude e a complexidade do pensamento bakhtiniano, cujas formulações se mostram essenciais para a compreensão dos processos que envolvem a linguagem e as formas de interação social (Pistori, 2018).

À luz do exposto, Bakhtin levou-me à reflexão quando assim ele diz:

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. A máscara, a ribalta, o palco, o espaço ideal, etc. como formas reais de expressão de representatividade do ser (Bakhtin, 2003, p.395).

Optei, assim, pela Análise Dialógica do Discurso por se tratar de uma área em que me debrucei sobre os estudos de língua, como se ensina a linguagem e o pensamento bakhtiniano tem se consolidado como referência central, seus estudos têm inspirado uma vasta gama de investigações, desde as teorias que adotam como base única para a fundamentação teórica e metodológica, até as que integram suas noções e conceitos de uma maneira complementar a outros aportes teóricos. Tal versatilidade evidencia a potência dos conceitos bakhtinianos para interpretar os

processos discursivos em diferentes contextos socioculturais e educacionais (Pistori, 2018).

Bakhtin (2013) levou-me a entender que não existe atividade mental sem expressão semiótica. O centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.

3.4 APONTAMENTOS FINAIS

Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos (...) Quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão...(Bourdieu, 1989, p.18).

As falas das professoras coletadas na entrevista, revelam uma percepção comum sobre a formação continuada como um processo verticalizado, majoritariamente planejado e ofertado por instâncias externas à escola (Secretaria Municipal de Educação, SEED e CEFOPE), sem que haja um protagonismo efetivo do corpo docente na definição de suas necessidades formativas.

De um lado, observei um movimento de adesão às formações disponibilizadas, seja pela obrigatoriedade institucional, seja pelo compromisso profissional com a atualização pedagógica. Por outro, há uma crítica recorrente à ausência de espaços de escuta e à pouca relevância prática de muitos dos temas abordados. A formação, nesse contexto, é compreendida mais como uma exigência burocrática do que como um processo dialógico, reflexivo e transformador da prática docente.

No âmbito dessa interpretação, as pesquisas de Azanha (2004), ao tratar da formação do professor da escola básica, nos conduzem à reflexão de que a escola contemporânea não representa um retrocesso em relação à escola do passado. Trata-se, antes, de uma instituição distinta, caracterizada principalmente por sua ampla expansão. Nesse sentido, as fragilidades que lhe são atribuídas devem ser compreendidas e enfrentadas por meio de um esforço permanente de investigação e de busca por soluções.

Coaduno com Azanha quando diz:

Nesse quadro, a questão da formação docente não será convenientemente encaminhada se insistirmos na busca alquímica de panaceias pedagógicas. Não há dúvida de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma “estrada real” para conseguir esse desiderato. “Escola brasileira” é uma expressão excessivamente abstrata para ter poder descritivo; conseqüentemente, uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira (Azanha, 2004, p. 84).

Todavia, na visão de Bakhtin (2013), a formação de professores pode ser vista como um embate entre duas “vozes”. De um lado, há a voz da instituição, que dita o que deve ser ensinado de forma centralizada. Do outro, a voz do próprio professor, que quer ter uma participação mais ativa e construir um currículo que faça sentido para sua realidade de sala de aula. Esse conflito mostrou que, se a formação não for construída com um diálogo real, ela pode se tornar unilateral e distante do que os professores realmente precisam.

A literatura demonstrou que integrar as atividades de ensino e aprendizagem às situações reais de uso da língua constitui um desafio para os docentes na contemporaneidade, assim como já o fora para Bakhtin, que, ainda na década de 1940, refletia sobre questões significativas do ensino da língua russa. Em suas análises, o autor destacava que o ensino da gramática estava distante de um modelo ideal, uma vez que não seria possível estudá-la adequadamente sem considerar seu valor estilístico e semântico. Para ele, quando desvinculada desses aspectos, a gramática reduzia-se a um exercício meramente escolástico (Bakhtin, 2013).

Desse modo, é perceptível que a leitura, cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais, multimodais e semióticas, deixou de ser um ato meramente receptivo para assumir uma dimensão interativa, na qual ler e escrever se entrelaçam em práticas de comunicação instantânea. Nesse processo, imagens, sons e signos tornam-se elementos constitutivos do sentido, evidenciando que as fronteiras tradicionais entre leitura e escrita estão em constante transformação. Como destaca Chartier (2002), é preciso refletir sobre os efeitos dessas novas formas de interação, inimagináveis antes dos anos 2000, pois elas tendem a redefinir não apenas o conceito de leitura, mas também os modos de inserção dos sujeitos no universo da linguagem.

Assim, alinhando-me também a Rojo, (2012) que propõe aos docentes trabalhar com multiletramentos em que seja possível abarcar o uso de novas

tecnologias de comunicação e de informação, partindo-se das referências dos estudantes em que implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam em leituras e descobertas semióticas, como elucida Santaella,

Um grande número de pessoas pensa que a semiótica peirceana se limita apenas ao seu primeiro ramo, a gramática especulativa, com as classificações de signos que ela contém. Para essas pessoas, as classificações lá estão para serem aplicadas a processos ou sistemas de signos concretos, tais como literários, publicitários, fotográficos, cinematográficos etc. Na realidade, Peirce dedicou toda a sua vida ao desenvolvimento da lógica entendida como teoria geral, formal e abstrata dos métodos de investigação utilizados nas mais diversas ciências. A esta lógica ele deu o nome de semiótica (Santaella, 2002, p. 42).

Em síntese, é preciso reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa, mesmo diante dos inúmeros desafios que enfrenta, não se reduz a um cenário de frustrações. Ao contrário, ele se revela como um espaço potente para possibilidades, no qual o empenho docente busca constantemente dar sentido às práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita podem ser ressignificadas, tornando-se caminhos de expressão pessoal, de compreensão crítica e semiótica do mundo e de efetiva participação social.

Historicamente, a escola tem se configurado como um espaço em que a ação pedagógica não se limita à figura do professor, mas se constitui pela presença de diversos mediadores que influenciam o processo educativo. Ao mesmo tempo, os estudantes transitam por experiências de letramento que extrapolam o contexto escolar, envolvendo-se em múltiplas práticas sociais de linguagem em diálogo com diferentes sujeitos e espaços. Com o avanço e a ampla disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, esse cenário se torna ainda mais complexo, uma vez que se amplia a variedade de mídias e de modos de interação que atravessam o cotidiano dos aprendizes.

Apesar de as pesquisas indicarem que o currículo escolar ainda tende a manter-se centrado na escrita e em uma concepção autônoma de letramento, como problematiza Street (1984), a vivência dos estudantes revela outra realidade, um cotidiano permeado por práticas de multiletramentos e essas práticas se materializam nas interações mediadas por dispositivos digitais, como celulares, tablets e computadores, que conectam os sujeitos à vasta rede da web, evidenciando a

inevitável articulação entre o contexto educacional e o universo tecnológico contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, espero ter contribuído para a reflexão e, conseqüentemente, induzido à construção de um ambiente educacional mais semiótico, incluindo leituras multimodais e multissemióticas, que sejam realizadas por professores que, com toda a certeza, são e serão agentes de transformação na vida dos seus estudantes. E, ao realizar repetidas análises e reflexões sobre o tema abordado, que perpassou a importância do ensino de Língua Portuguesa em nosso município, em turmas dos 5º anos do EF, em uma escola pública da referida rede, convido o leitor (a), profissional, pesquisador(a) da educação, a repensar suas práticas pedagógicas, abraçando o potencial transformador da linguagem e da cultura, dentro e fora do contexto escolar.

Essa dissertação procurou evidenciar que o verdadeiro sentido do ensino de Língua Portuguesa ultrapassa a mera memorização de regras gramaticais e normativas, mais do que um domínio técnico, a linguagem constitui-se como espaço de construção de sentidos, de diálogo e de expressão cultural. Nessa perspectiva, os letramentos e os multiletramentos, (Rojo, 2012), em suas múltiplas dimensões, configuram-se como práticas sociais que extrapolam o contexto escolar, articulando-se com os usos da língua na vida cotidiana. Entretanto, os multiletramentos, por sua vez, ampliam esse horizonte ao reconhecer a pluralidade de textos, linguagens e modos de significação que permeiam as experiências contemporâneas. À luz da semiótica, compreendemos que cada ato de leitura e de escrita envolve uma rede de signos, sentidos e interpretações que se entrelaçam na constituição do sujeito e de seu mundo (Santaella, 2002). Assim, ao interagir com os textos, analisar produções e construir novos discursos, os estudantes, leitores e escritores mobilizam signos, sentidos e saberes existentes nas entrelinhas do universo da linguagem, e essas percepções que irão reverberar em sua vida, enquanto um ser semiótico, para além da sala de aula, expandindo suas possibilidades de compreender e transformar a realidade por meio da linguagem.

Esses são os ecos das vozes que se fizeram ouvir, impactando suas experiências e ampliando suas possibilidades no uso da verdadeira Língua Materna.

De acordo com a teoria semiótica e suas múltiplas semioses é possível enriquecer as práticas de ensino e o desenvolvimento do letramento dos estudantes, o que me faz lembrar que, de acordo com Mortatti (2004, p.98), o conceito de letramento que está interligado às funções da língua em sociedades letradas⁶ e que, ainda assim, existem lacunas que precisam ser pesquisadas e descobertas, a partir de estudos e formações aos professores, para a promoção de práticas alicerçadas por aportes teóricos, já mencionados nesta dissertação, para um avanço significativo para a educação e o ensino da Língua Portuguesa, reforçando a importância para uma perspectiva voltada para um ensino multidisciplinar e suas potenciais aplicações futuras.

Com base nesse estudo acadêmico, compreendi a necessidade de que a escola se (re)pense a partir das vivências dos estudantes, confirmando que suas inquietações e curiosidades, manifestadas no cotidiano escolar, devem ser consideradas na elaboração do currículo e planos de ação e ensino. Dessa forma, torna-se fundamental que o currículo constitua um espaço de encontro entre saberes acadêmicos e experiências do dia a dia, promovendo a articulação entre o conhecimento formal e os saberes construídos pelos alunos em suas trajetórias individuais e coletivas.

Por conseguinte, mais do que ensinar conteúdos, o desafio é criar as práticas que despertem interesse e deem sentido ao aprendizado. Para isso, torna-se essencial contar com professores e gestores preparados, reconhecidos e valorizados, que consigam unir teoria, metodologias inovadoras e tecnologias digitais às dimensões humanas que sustentam a educação: a ética, a afetividade e o compromisso com a formação integral do estudante. Assim, reafirmamos que a escola, para ser verdadeiramente transformadora, precisa equilibrar conhecimento, tecnologia e humanização, respondendo às demandas de uma sociedade em constante movimento. Em busca de respostas, retomo as falas dos professores entrevistados que demonstraram significativa criticidade ao refletirem sobre sua própria formação e sobre as condições de valorização/desvalorização profissional, reconhecendo que tais aspectos

⁶ Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escritas e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem Mortatti (2004).

interferem diretamente no ensino de Língua Portuguesa, evidenciando assim, as dificuldades de implementar práticas fundamentadas na semiótica e nos multiletramentos em um contexto marcado por defasagens profundas dos estudantes, agravadas pela falta de apoio institucional, pois somente o pedagogo, não consegue dar o suporte necessário, carga burocrática excessiva e políticas curriculares como a BNCC, que, embora prescreva competências amplas, pouco dialoga com as realidades concretas da escola pública. Nesse cenário, os docentes se veem tensionados entre exigências normativas e desafios diários, o que limita a potencialidade transformadora das práticas de linguagem e para a melhoria da aprendizagem.

Diante do exposto, e de acordo com Rojo (2004), as atividades estratégicas de leitura devem ser planejadas de modo a relacionar o texto ao repertório sociocultural do discente, permitindo que ele realize diferentes tentativas de compreensão e formule interpretações próprias. Nessa perspectiva, é o estudante quem constrói o sentido pleno do que lê, por meio de processos que envolvem a elaboração de hipóteses, a busca e a comparação de informações, a produção de conclusões e a identificação de inferências ou pressupostos implícitos. Trata-se, portanto, de uma leitura que mobiliza tanto a análise crítica quanto a dimensão afetiva, favorecendo uma compreensão mais ampla e significativa.

De forma conclusiva, então, pude observar que o ensino de Língua Portuguesa, conforme orientam o Referencial Curricular do Espírito Santo, Espírito Santo (2020), a BNCC, Brasil (2014) e os PCNs, Brasil (1998), bem como, à luz das pesquisas buscadas pelos descritores e, fundamentalmente, pelas falas dos professores-flores sobre possíveis mudanças, surgem daí propostas que revelam um desejo coletivo por práticas mais colaborativas e integradas: planejamento coletivo, articulação entre família e escola, projetos institucionais que envolvam toda a comunidade, interdisciplinaridade e ações que tornem a aprendizagem mais significativa. Entretanto, estão cientes de que essas transformações exigem condições que a escola ainda não oferece.

De modo geral, as vozes docentes analisadas confirmam aquilo que Bakhtin aponta como constitutivo do discurso: cada fala é atravessada por tensões históricas, políticas e institucionais. As professoras revelam o peso das

políticas curriculares normativas, a sobrecarga burocrática, o desalinhamento entre prescrição e realidade, e os limites da formação continuada tradicional.

Nessa concepção, o trabalho com a língua ultrapassa o domínio técnico do código alfabético e se amplia para o desenvolvimento das competências de letramento, possibilitando ao estudante atuar de modo crítico e significativo nas diversas esferas sociais e discursivas, conforme abordado por Soares (2015).

Assim, é preciso reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa, mesmo diante dos inúmeros desafios que enfrenta, não se reduz a um cenário de frustrações, ele se configura como um campo de disputas entre as demandas da BNCC, que idealiza um sujeito crítico, multilíngue e multissemiótico, e o cotidiano das escolas públicas, em que possuem falhas estruturais, desigualdades sociais e que também sofrem pressões por desempenho dos indicadores para a melhoria do índice (IDEB) comprimem o trabalho docente e dificultam a efetivação dos multiletramentos e da prática semiótica, ambos tão necessários à formação plena dos estudantes. Ao contrário de um espaço esvaziado de possibilidades, o ensino de Língua Portuguesa revela-se um território potente, no qual o empenho docente busca, cotidianamente, atribuir sentido às práticas pedagógicas e nessa perspectiva, a leitura e a escrita podem ser ressignificadas, tornando-se caminhos de expressão pessoal, de compreensão crítica e semiótica do mundo e de participação social efetiva.

E, esse contexto educacional brasileiro apresenta-se como um momento oportuno para a redefinição de caminhos e metas voltadas à educação pública, especialmente diante da tramitação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Então, torna-se urgente que as metas relacionadas à aprendizagem sejam formuladas de modo claro, objetivo e mensurável, abrangendo não apenas a alfabetização em Língua Portuguesa, mas também, todos os outros objetos dos conhecimentos, componentes essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A presente investigação procurou destacar, que a redação vigente do PNE padece de uma notável generalidade e indefinição no que tange às estratégias destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, aspecto que, inevitavelmente, fragiliza a concretização de metas eficazes no campo da aprendizagem. Assim, reitera-se a necessidade urgente de que as próximas versões do plano rompam com essa abordagem vaga, pois o futuro da política

educacional para o letramento exige um compromisso mais concreto, centrado em práticas que não só fortaleçam o tripé leitura, escrita e interpretação, mas que o façam em profunda articulação com as realidades e os contextos das escolas públicas. Mais do que endereçar desafios, a política precisa reconhecer as especificidades locais como oportunidades de construção de sentidos e de valorização das múltiplas linguagens, consolidando a ampliação do letramento como um pilar indissociável da equidade e da formação cidadã almejada por todos (Brasil, 2014).

Contudo, é inegável a centralidade do papel docente no fomento das transformações desejadas tanto no âmbito escolar quanto na estrutura social mais ampla. Nas falas dos professores-flores, reafirmam-se compromissos éticos com a educação e com a formação dos estudantes, apesar de atuarem em um sistema que lhes impõe responsabilidades desproporcionais e ignora os condicionantes estruturais que determinam o processo de aprendizagem. Na conjuntura da nova ordem social, a escola e seus educadores assumem uma função insubstituível na promoção de uma educação mais ampla, eficaz e de excelência.

É amplamente reconhecido que a oferta de um ensino de alta qualidade constitui premissa fundamental para sustentar ações que redefinam as responsabilidades atribuídas aos indivíduos e às instituições na sociedade atual. Para os profissionais da educação, torna-se evidente que qualquer esforço de reforma, inovação ou busca de soluções para os desafios enfrentados pelo setor depende, intrinsecamente, de uma melhor adequação da formação e da prática pedagógica dos professores às complexas e mutáveis demandas sociais, culturais e políticas da contemporaneidade (Gatti, 1997).

REFERÊNCIAS

ATKIN, A. **Charles Sanders Peirce**. *In*: INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, [S.l.: s.n.], [S.d.]. Disponível em: <https://iep.utm.edu/peirce-charles-sanders/#H1>. Acesso em: 5 nov. 2025.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, SP. v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022004000200016>. Acesso em: 26 set. 2025.

BACHA, M. L. **A teoria da investigação de C. S. Peirce**. São Paulo: CenaUn, 1998, 156 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476 p.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. Ed. Tradução de Paulo Bezerra. RJ: Forense Universitária, 2008, 328 p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 512 p.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981, 152p.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2022, 176 p.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013, 120 p.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In*: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: versão final. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes e escalas**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino: 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

- CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 3-19, maio 1983.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007, 159 p.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002, 144 p.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: estudo de caso. São Paulo: Cortez Editora, 2018, 208 p.
- CIRLOT, J.E.. **Diccionario de símbolos**. 2. ed. Madrid: Siruela, 1997, 520 p.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 236 p.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação-SEDU. **Currículo do ES**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vitória: SEDU-ES, 2020. 190 p. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/02/Curr%C3%ADculo-ES-2019-Vol-05-Ensino-Fundamental-Anos-Iniciais-%C3%81rea-de-Linguagens-L%C3%ADngua-Portuguesa-Miolo.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- FERREZ, M. **Colheita de café**. 1882. 1 fotografia, p&b, gelatina/prata, 40,0 x 30,0cm. Coleção Gilberto Ferrez, Brasileira Fotográfica.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 275 p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987, 288 p.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997, 130 p.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 200 p.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da População residente com data referência em 1º de julho de 2024**. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/alegre.html>. Acesso em: 11 nov. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais - **Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas** - Informação Demográfica e Socioeconômica número 26, 2009. Disponível em: . Acesso em: 17 jun. 2010.

KAUFMANN, J. C. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

LEITÃO, A. A. P. **Abordagem intersemiótica da literatura**: experiências do projeto Mostre a Língua. Garanhuns: IFPE, 2022, 138 p.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010.

LOURENÇO, D. C. G; ARAÚJO, D. L. A proposta de análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. **Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 23, n. 1, p. 88-107, jul. 2019.

MAFRA, G. M. **Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental**: uma análise do trabalho educacional prescrito. 2020. 60 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008, 406 p.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004, 136 p.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. São Paulo: Edição Pontes, 2008, 218 p.

PEIRCE, C. S. **Pragmatism as a principle and method of right thinking**: the 1903 Harvard lectures on pragmatism. Albany: State University of New York Press, 1997, 305 p.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectivas, 2005, 337 p.

PIGNATARI, D. **Semiótica & literatura**. 6. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004, 224 p.

PIGNATARI, D. **Semiótica ou teoria dos signos**. São Paulo: Perspectiva, 1971, 87 p.

PISTORI, M. H. Bakhtin, o círculo e os gêneros do discurso. *In*: AZEVEDO, I. C. M. (Org.). **Práticas dialógicas de linguagem**: possibilidades para o ensino de língua portuguesa. Ilhéus, BA: EDITUS, 2018. p. 48-65.

QEDU. **Dados Educacionais de Alegre**, 2025. [S.l.]: QEdu, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2004, Brasília: MEC, 2004, 8 p. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/roxanerojo.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2026.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2012, 376 p.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003, 356 p.

SANTAELLA, L. Memória e perspectivas da semiótica no Brasil. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, n. 37, p. 22-33, set./dez. 2016.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995, 84 p.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** 19. ed., reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, n. 103, 84 p.)

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, 185 p.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Introdução à semiótica:** passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017, 256 p.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2021, 312 p.

SIMÕES, D. Semiótica & ensino: estratégias para a leitura e textualização. **Soletras**, São Gonçalo: UERJ, ano 4, n. 7, jan./jun. 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2015.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** New York: Cambridge University Press, 1984, 243 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Perguntas e respostas: o que é o Ideb e para que ele serve? **Todos pela Educação**, 08 mar. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

VAL, M. G. C.; VIEIRA, M. L. **Língua, texto e interação:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, 46 p.

VECEEZY. Par de olhos com sobancelhas esportivas vetor gráfico. 2023. Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/25732538-par-do-olhos-com-sobancelhas-cílios-vetor-grafico-recursos>. Acesso em: 26 jan. 2026.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação.** 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 160 p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Coleção Os Pensadores XLVI. São Paulo: Nova Cultural, 1999, 207 p.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores

Em sua perspectiva, como está o ensino de Língua Portuguesa, nos dias atuais?

Como é seu trabalho com leitura e escrita?

Quais são os principais desafios que as escolas estão enfrentando em relação ao ensino de leitura e escrita?

Roteiro para entrevista com os Professores:

1. Qual sua área de formação?

Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?

2. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?

3. Desde quando atua como docente?

4. Em quais instituições de ensino já lecionou?

5. Já atuou em outras modalidades de ensino que não o Ensino Fundamental?

6. Nesta modalidade específica (E.F.), como vê o processo ensino-aprendizagem com os educandos?

7. Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola?

Como é? Quem são os responsáveis por tal formação?

8. Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?

9. Na escola, além das atribuições docentes que desenvolve, há outras tarefas? Quais?

10. Quanto à hora permanência (PL), como se dá o direcionamento? Como o professor organiza esse tempo?

11. Quem auxilia, ou o que auxilia este momento do trabalho docente?

12. Das experiências que presenciou no campo da educação, qual delas considera mais significativa no seu trabalho?

13. Há algo que deseja realizar na escola ainda este ano?

14. Em relação a esta escola, o que considera positivo? E negativo?

15. Quanto às necessidades de mudança, ou transformação nos processos que envolvem a escola e os discentes, o que proporia?

16. Na sua experiência como docente, já houve oportunidade de participar?

APÊNDICE B - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr. (Sra.) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A LUZ DAS SEMIÓTICAS DE PEIRCE E SAUSSURE PARA O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA”**, sob a responsabilidade de Fernanda de Freitas Machado Pirovani.

JUSTIFICATIVA

A proposta desta pesquisa se justifica devido à importância das discussões relacionadas às contribuições da Semiótica para o ensino de língua portuguesa através de multiletramentos para o avanço na construção de currículos dotados de significados críticos e reflexivos, visando a formação de estudantes leitores proficientes como um desafio para os docentes de língua portuguesa; e também, compreender as mudanças na prática docente, através do campo da Semiótica (Semiótica Norte Americana de Charles Sanders Peirce e da Semiologia Europeia de Ferdinand de Saussure). Quais as percepções dos docentes que trabalham nas séries finais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Alegre-ES.

OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa é estudar a Semiótica para o ensino de língua portuguesa através de multiletramentos para o avanço na construção de currículos dotados de significados críticos e reflexivos, bem como, sugerir que o complexo campo da Semiótica que emerge no século XIX pode se configurar na mediação necessária à Educação, à Escola, ao Currículo, mas também reconhecer as contribuições das Semióticas de Peirce e de Saussure, para a contribuição da Língua como interação social e crítica e através das falas dos participantes, possibilitar estudos e possíveis mudanças na prática docente, através dos campos da Semiótica (Peirceana e Saussureana).

PROCEDIMENTOS

Para esse estudo, caso decida participar, o (a) Sr. (a) responderá em forma de uma entrevista semiestruturada, que terá como base um roteiro com questões sobre sua formação inicial de professor da Educação Básica, sua trajetória acadêmica na Escola Municipal de Ensino Fundamental, sua percepção sobre o enfoque do ensino de língua portuguesa à luz das Semióticas de Peirce e Saussure para o trabalho com leitura e escrita e qual(is) sua(s) perspectiva(s) na carreira de professor (a). O(a) Sr.(a) terá o direito de se recusar a responder as perguntas, se assim achar conveniente. Informamos que após sua autorização, a entrevista será gravada em áudio e vídeo e será transcrita e não terá sua identificação nos resultados da pesquisa, o que será substituído por nome fictício. Se, por acaso não tiver disponibilidade de tempo para participar da pesquisa no dia e horário agendados na instituição ou via plataforma do *Google Meet*, será agendado outro momento mais oportuno que for melhor para que o (a) Sr. (a) possa contribuir com sua participação na pesquisa.

DURAÇÃO E LOCAL DA ENTREVISTA

A pesquisa será realizada com docentes, das séries finais, da EMEF PROFESSOR LELLIS, que hoje está localizada à Rua Belo Amorim, 100 – Centro, Alegre-ES, prédio da FAFIA- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

de Alegre. Escola que contempla as séries iniciais do Ensino Fundamental atendendo turmas do 3º ao 5º anos, nos turnos matutino e vespertino, com aproximadamente 470 estudantes. A entrevista será realizada pela própria pesquisadora, onde os professores responderão anonimamente a uma entrevista semiestruturada de forma presencial ou de forma virtual para os participantes que assim o preferir, através da plataforma do *Google Meet*. A duração média para resposta das perguntas da entrevista é de noventa minutos.

RISCOS E DESCONFORTOS

Ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero. Diante disto, o (a) Sr. (a) poderá achar que determinadas perguntas poderão incomodá-lo (a) ou pode ser que alguma pergunta cause constrangimento, pois, algumas informações que coletaremos serão sobre suas experiências enquanto regente de sala, em turmas finais, do ensino fundamental I. Assim, o (a) Sr. (a) poderá escolher não responder as perguntas que o façam sentir-se constrangido (a). Ainda, no desenvolvimento da pesquisa pode ser que haja algum cansaço físico como fadiga, quando estiver respondendo a entrevista. Neste caso, o (a) Sr. (a) poderá optar pelo direito de responder quantas questões quiser ou poderá deixar de respondê-las e poderá negar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sem ônus. Com isso, enfatizamos que sua participação é voluntária. Também asseguramos que nenhum dado pessoal será solicitado. Além disso, caso sua entrevista for realizada via *Google Meet*, o risco que poderá ocorrer é o vazamento de informações. Para sanar esse risco, garantimos que a realização da entrevista será através do *notebook* da pesquisadora e armazenado em seu dispositivo eletrônico, tendo este um programa de antivírus instalado e somente a pesquisadora terá acesso aos dados. Recomendação geral sobre Protocolos de COVID-19: Considerando a pandemia da Covid-19, o CEP recomenda que as equipes de pesquisadores e os participantes das pesquisas não sejam expostos a situações de risco para a saúde. Todas as recomendações das autoridades de saúde, dos centros responsáveis pelas pesquisas e do município e instituição onde a pesquisa será realizada deverão ser seguidas, buscando evitar a disseminação do vírus e o contágio da população.

BENEFÍCIOS

A participação na pesquisa possibilitará o (a) Sr. (a) refletir sobre sua prática pedagógica e seu percurso, enquanto professor da Educação Básica, em séries finais do Ensino Fundamental I. Além disso, poderá contribuir com a ressignificação dos seus conhecimentos sobre o enfoque do Ensino de Língua Portuguesa à luz das Semióticas de Peirce e Saussure para o trabalho com leitura e escrita e o que pode contribuir para uma futura prática docente na perspectiva de uma educação crítica visando um ensino contextualizado e reflexivo dos estudantes, corroborando com uma melhor percepção dos aspectos que podem influenciar na qualidade da educação no estado capixaba. Sua participação nesta pesquisa possibilitará adquirir conhecimentos sobre os assuntos em questão, esclarecer dúvidas e expor suas ideias e perspectivas, contribuindo para a sua formação e prática docente.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Será fornecida a devida assistência ao Sr. (a) durante a pesquisa, de forma imediata, integral e gratuita por danos decorrentes da pesquisa. O(a) Sr.(a) poderá se dirigir a responsável pela pesquisa, caso haja alguma dúvida ou precise de alguma informação. Caso necessário, solicitaremos aos psicólogos da Universidade Federal do Espírito Santo que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis danos decorrentes da pesquisa, como fadiga ou constrangimento.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O (A) Sr. (a) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr. (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. O nome do (a) Sr. (a) não

aparecerá em nenhuma publicação partindo da entrevista, nem os nomes de quaisquer outros participantes da pesquisa, onde será substituído por nome fictício, guardando dessa forma, total sigilo à sua identificação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

O (A) Sr. (a) não terá nenhum tipo de gasto com a participação na pesquisa. Não será exigido nenhum tipo de contribuição financeira do Sr. (a). Todos os gastos necessários com algum material serão custeados pela pesquisadora. No entanto, se por acaso durante a pesquisa ocorrer a rasura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisadora irá prontamente entregar uma nova via do mesmo, sem que o (a) Sr. (a) precise tirar uma nova via do TCLE. Em outras palavras, os professores participantes da pesquisa não terão gastos, logo não existirá necessidade de ressarcimento.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

É garantida indenização em caso de danos, comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa, por meio de decisão judicial ou extrajudicial.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Fernanda de Freitas Machado Pirovani através do e-mail professorafernanda2018@gmail.com , pelo telefone (28) 99947- 8748, e no endereço: Rua Laura Pinheiro Dias,112, Bairro: São Manoel, Alegre- ES, CEP: 29500-000. Para quaisquer outros esclarecimentos, entrar em contato com o orientador: Prof. Dr. Edivaldo José Bortolo (ejbortolo@gmail.com – (27) 99243-3009). O (a) Sr. (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/Ufes) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.algre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/Ufes tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à

proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h. Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também, declaro ter recebido uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pela pesquisadora principal, rubricado em todas as páginas.

Alegre, ____ de _____ 2024

Participante da pesquisa/Responsável legal

APÊNDICE C - Termo De Anuência

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A LUZ DAS SEMIÓTICAS DE PEIRCE E SAUSSURE PARA O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA”**, sob a coordenação e a responsabilidade do Professor Orientador Dr. Edivaldo José Bortoleto e da mestrandia Fernanda de Freitas Machado Pirovani, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo “ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CCENS/UFES, o qual terá o apoio dessa Instituição.

Alegre-Espírito Santo, 03 de Junho de 2024.

Elaine Cápua da Rosa

Diretora Escolar

ANEXO – Parecer de aprovação do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A LUZ DAS SEMIÓTICAS DE PEIRCE E SAUSSURE PARA O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA.

Pesquisador: FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81826724.2.0000.8151

Instituição Proponente: COORDENACAO ADMINISTRATIVA DO SUL DO ESPIRITO SANTO - CASES -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.198.197

Apresentação do Projeto:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série.

Assim, de acordo com a pesquisadora, este trabalho tem como objetivo geral estudar a Semiótica para o ensino de língua portuguesa através de multiletramentos para o avanço na construção de currículos dotados de significados críticos e reflexivos.

No projeto, a abordagem metodológica é caracterizada como pesquisa qualitativa. A pesquisa será realizada com docentes de uma escola municipal, na cidade de Alegre-ES. Esta escola que contempla as séries

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

UF: ES

Município: ALEGRE

CEP: 29.500-000

Telefone: (28)3552-8771

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES**



Continuação do Parecer: 7.198.197

iniciais do Ensino Fundamental atendendo turmas do 3º aos 5º anos, nos turnos matutino e vespertino, com aproximadamente 470 estudantes. Serão efetuadas entrevistas semiestruturadas com 6 professores regentes de sala, das turmas finais do Ensino Fundamental I, com a finalidade de descobrir como vem sendo abordado o ensino de língua portuguesa nos 5ºs anos, à luz das Semióticas de Peirce e de Saussure e procurar compreender os percursos metodológicos, práticas e sequências didáticas que estão sendo desenvolvidas, se, se utilizam dos multiletramentos e quais os desafios, os professores enfrentam em relação ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita e como tornar os estudantes leitores competentes, autônomos, capazes de ler e interpretar textos em múltiplas linguagens.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com a pesquisadora, este trabalho tem como objetivo geral estudar a Semiótica para o ensino de língua portuguesa através de multiletramentos para o avanço na construção de currículos dotados de significados críticos e reflexivos. Como objetivos específicos, tem-se: sugerir que o complexo campo da Semiótica que emerge no século XIX pode se configurar na mediação necessária à Educação, à Escola, ao Currículo; reconhecer as contribuições da Semióticas de Peirce e de Saussure, para a contribuição da Língua como interação social e crítica; possibilitar estudos e possíveis mudanças na prática docente, através dos campos da Semiótica (Peirceana e Saussureana).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos apresentados:

De acordo com a pesquisadora, não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero. Diante disto,

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

UF: ES

Município: ALEGRE

CEP: 29.500-000

Telefone: (28)3552-8771

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES



Continuação do Parecer: 7.198.197

o participante poderá achar que determinadas perguntas poderão incomodá-lo (a) ou pode ser que alguma pergunta cause constrangimento, pois, algumas informações que serão coletadas, serão sobre suas experiências enquanto regente de sala, em turmas finais, do ensino fundamental I. Assim, o participante poderá escolher não responder as perguntas que o façam sentir-se constrangido (a). Ainda, no desenvolvimento da pesquisa pode ser que haja algum cansaço físico como fadiga, quando estiver respondendo a entrevista. Neste caso, o participante poderá optar pelo direito de responder quantas questões quiser ou poderá deixar de respondê-las e poderá negar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sem ônus. Com isso, será enfatizado que a participação é voluntária. Também será assegurado que nenhum dado pessoal será solicitado. Além disso, caso a entrevista seja realizada via Google Meet, o risco que poderá ocorrer é o vazamento de informações. Para sanar esse risco, será garantido que a realização da entrevista será através do notebook da pesquisadora e armazenado em seu dispositivo eletrônico, tendo este um programa de antivírus instalado e somente a pesquisadora terá acesso aos dados. Benefícios apresentados:

De acordo com a pesquisadora, a participação na pesquisa possibilitará ao participante refletir sobre a prática pedagógica e seu percurso, enquanto professor da Educação Básica, em séries finais do Ensino Fundamental I. Além disso, poderá contribuir com a resignificação dos seus conhecimentos sobre o enfoque do Ensino de Língua Portuguesa à luz das Semióticas de Peirce e Saussure para o trabalho com leitura e escrita e o que pode contribuir para uma futura prática docente na perspectiva de uma educação crítica visando um ensino contextualizado e reflexivo dos

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema
Bairro: CENTRO
UF: ES **Município:** ALEGRE
Telefone: (28)3552-8771

CEP: 29.500-000

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com

estudantes,
corroborando com uma
melhor percepção dos aspectos que podem influenciar na qualidade da educação no estado capixaba.
A participação nesta pesquisa possibilitará adquirir conhecimentos sobre os assuntos em questão,
esclarecer dúvidas e expor suas ideias e perspectivas, contribuindo para a sua formação e prática docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Orçamento financeiro: apresentado e adequado
- Cronograma de execução: apresentado e adequado
- Folha de rosto: apresentada e adequada
- Termo de anuência: apresentado e adequado
- Metodologia: apresentada e adequada
- Questionário: apresentado e adequado
- Projeto detalhado: apresentado e adequado
- Riscos e benefícios: apresentados e adequados
- TCLE: apresentado e adequado

Recomendações:

Recomendação geral sobre Protocolos de COVID-19:

Considerando a pandemia da Covid-19, o CEP recomenda que as equipes de pesquisadores e os participantes das pesquisas não sejam expostos a situações de risco para a saúde. Todas as recomendações das autoridades de saúde, dos centros responsáveis pelas pesquisas e do município e instituição onde a pesquisa será realizada deverão ser seguidas, buscando evitar a disseminação do vírus e o contágio da população.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram respondidas de maneira satisfatória todas as pendências apontadas no primeiro parecer do comitê de ética.

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

CEP: 29.500-000

UF: ES

Município: ALEGRE

Telefone: (28)3552-8771

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES**



Continuação do Parecer: 7.198.197

Considerações Finais a critério do CEP:

1. O CEP/Alegre/UFES deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
2. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP/Alegre/UFES deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
3. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa.
4. Em conformidade com a Carta Circular nº.003/2011CONEP/CNS, para TCLEs impressos faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas, pelos participantes de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.
5. Em muitos estudos, para que os benefícios aos participantes sejam efetivos, posteriormente à realização da pesquisa, é de grande importância o pesquisador retornar à Instituição onde foi realizada a pesquisa e apresentar os resultados e conclusões.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2385738.pdf	13/10/2024 21:04:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/10/2024 21:01:54	FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	13/10/2024 20:58:33	FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI	Aceito
Outros	CARTA.pdf	13/10/2024 20:49:18	FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/08/2024 14:12:43	FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI	Aceito
Outros	carta_de_autorizacao.pdf	17/07/2024 20:46:46	FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/07/2024 20:23:29	FERNANDA DE FREITAS MACHADO PIROVANI	Aceito

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

UF: ES

Município: ALEGRE

CEP: 29.500-000

Telefone: (28)3552-8771

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES



Continuação do Parecer: 7.198.197

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ALEGRE, 31 de Outubro de 2024

Assinado por:

WENDEL SANDRO DE PAULA ANDRADE
(Coordenador(a))

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema
Bairro: CENTRO
UF: ES
Telefone: (28)3552-8771

Município: ALEGRE

CEP: 29.500-000
E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com

Página 06 de 06

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES



Continuação do Parecer: 7.198.197

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ALEGRE, 31 de Outubro de 2024

Assinado por:

WENDEL SANDRO DE PAULA ANDRADE
(Coordenador(a))