

MULTILETRAMENTOS NA INTERFACE COM/NA CIDADE EDUCADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES A PARTIR DOS OLHARES DOCENTES

MULTILETRACING IN THE INTERFACE WITH / IN THE EDUCATING CITY: LIMITS AND POSSIBILITIES FROM THE TEACHING VIEWS

 <http://orcid.org/0000-0002-2759-5900> Sueli Pereira Donato ^A
 <http://orcid.org/0000-0001-6302-8447> Jucélia do Rocio Chiquim ^B

^A Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, PR, Brasil

^B Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, PR, Brasil

Recebido em: 26 set. 2020 | **Aceito em:** 20 ago. 2020
Correspondência: Sueli Donato (sueli.donato@gmail.com)

Resumo

Esse estudo focaliza os multiletramentos na interface com a cidade educadora para promover práticas sociais de uso da língua com vistas ao letramento crítico. Elege como objetivo geral conhecer as concepções de professoras que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino do município de Curitiba/PR, sobre os limites e possibilidades de práticas multiletradas contextualizadas na cidade educadora. Pesquisa de caráter qualitativo com aplicação de entrevistas semi-estruturadas às participantes e analisadas pela metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados mostraram maior compreensão das professoras quanto ao processo de alfabetização tradicional em detrimento de práticas envolvendo o processo dos multiletramentos contextualizados na cidade [educadora].¹

Palavras-chave: Multiletramentos; Prática Docente; Cidade Educadora.

Abstract

This article focus on multiliteracies in the interface of an educating city to promote social behaviors of use of language aiming in critical literacy. Appoint as main objective to know the conceptions of teachers that act in Preschool Education and early years of Elementary School of the private education field in Curitiba/PR, under the limits and possibilities of multiliterated practices contextualized in the educating city. Qualitative research with applied semistructured interviews to teachers and analyzed under the Bardin's Content Analysis (2016) methodology. The results reveal bigger comprehension of the teachers about the process of traditional literacy in prejudice of behaviors involving the method of multiliteracy contextualized in the educating city.

Keywords: Multiliteracies; Teaching Practice; Educating City.

Introdução

Mergulhadas na contemporaneidade, é compreensível que a prática docente não cabe mais ficar alheia às características e demandas dessa sociedade em que a diversidade de linguagens (verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora) e culturais se fazem



presente, cada vez mais, na escola e para além dela. Pelo contrário, precisa abarcar essa amplitude de contextos sociocomunicativos e socioculturais e promover um ensino imerso nas práticas sociais de uso da língua com vistas ao letramento crítico e transformador. Nessa direção, Rojo (2013, p. 8) alerta que “[...] vivemos a era das linguagens líquidas, a era do networking, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007, p. 78) chama de ‘criações conjugadas’. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos [...]”.

Por conseguinte, esse panorama evidencia a necessidade de uma pedagogia que abarca e valoriza as especificidades do mundo contemporâneo, como suas diferentes culturas e contextos com vistas a ampliar a noção de letramento e avançar para os multiletramentos, presentes na sociedade. Porquanto, a premissa da Pedagogia dos Multiletramentos proposta por pesquisadores do Grupo de Nova Londres - GNL (2000) situa-se como potencial para favorecer a prática educativa multiletrada na atualidade, “desenhando futuros sociais” (ROJO, 2012, p. 12). Tal pedagogia, integra quatro componentes para nortear a prática docente: Prática Situada (Situadepactice), Instrução Explícita (Over instruction), Enquadramento Crítico (Criticalframing) e prática transformadora (Transformed practice), os quais são explicitados mais adiante a partir da ideia do Grupo de Nova Londres (2000).

Nessa perspectiva, é imperativo o entendimento de que “[...] nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (FERREIRO, 1995, p. 31). Tal fato desponta para a importância de considerar, que dentre os principais objetivos da escola, situa-se a necessidade de oportunizar a mediação dos alunos junto às práticas sociais em que se fazem presentes o uso da leitura e da escrita (letramentos), de maneira ética, crítica e democrática, como aponta Rojo (2009). Sobre isso, Moll (2015) apoiada em Freire (1986), alerta que a leitura do mundo, que antecede a leitura da palavra, não acontece em um espaço abstrato, pelo contrário, materializa-se nos territórios da cidade onde a vida acontece.

Algumas questões suscitam o debate, sendo a necessidade de “[...] converter a cidade em um verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência” (VILLAR, 2001, p. 23), ao que depreendemos apoiadas em Nóvoa (2017), que nosso tempo histórico reclama por um perfil de professor que dialogue com o espaço público da educação de modo a contribuir com a construção de territórios educativos com vistas a possibilitar às nossas crianças um mundo de experiências e aprendizagens vividas na cidade.

Partindo dessas ponderações somadas a premissa de que “[...] O direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada” (LEFEBVRE, 2001, p. 117-118), que esse estudo se justifica e propõe-se a apresentar os resultados de uma pesquisa empírica que buscou conhecer as concepções sobre as possibilidades e limites que permeiam os multiletramentos na interface com/na cidade educadora, de seis professoras que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas da rede particular de ensino do município de Curitiba/PR, com objetivo de refletir sobre as práticas multiletradas contextualizadas na cidade educadora.

Para tanto, esse texto traz, para além dessa introdução, as premissas e concepções da Pedagogia dos Multiletramentos e avança na compreensão sobre práticas multiletradas e sua relação com a cidade educadora. Após, tem-se a apresentação e interpretação dos resultados da pesquisa empírica respaldada na abordagem qualitativa e, por fim, as considerações finais.

Pedagogia dos multiletramentos: premissas e concepções

A pedagogia dos multiletramentos tem sua gênese em 1996 pelo GNL composto por dez educadores apoiados na premissa de uma “[...] multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados na contemporaneidade” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 194). Essas autoras explicam que a multiplicidade de canais de comunicação e mídia somadas à ampla diversidade cultural e linguística são fatores que explicam a escolha do termo multiletramentos por parte do GNL, no qual defende que:

[...] a educação se volte para formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 194).

Não se trata de qualquer educação, mas de uma educação que promova transformações sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade, tendo em vista que a “mente humana é corporificada, situada e social” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000 apud OLIVEIRA; SZUNDY, 2004, p. 195). Acrescentam as autoras, que os pesquisadores desse grupo defendem sua constante reformulação a partir de quatro componentes, “não lineares, mas que se inter-relacionam e não hierarquizados” para nortear a prática docente: Prática Situada (Situatdpractice), Instrução Explícita (Over instruction), Enquadramento Crítico (Criticalframing) e prática transformadora (Transformed practice), explicitados a seguir:

Quadro 1 – Componentes da Pedagogia dos Multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e utilização de Designs de significado disponíveis, incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações dos relacionamentos a serem encontrados em espaços profissionais e públicos
Instrução Direta	Compreensão sistemática, analítica e consciente dos Designs de significados e dos processos de Design, o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de Design de diferentes modalidades de significados.
Posicionamento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de desenhos particulares de significados, o que envolve o distanciamento dos alunos do objeto de estudo/discussão para o visionamento crítico em relação ao contexto.
Prática Transformadora	Transferência no processo de construção de significados, o que permite que os significados transformados (o Redesenhado) sejam trabalhados em outros contextos e espaços culturais.

Fonte: Grupo de Nova Londres (2000, p. 35).

Na esteira desses apontamentos, para explicar o posicionamento do GNL na formulação da pedagogia dos multiletramentos, sabemos que:

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea [...] e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. [...] Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12-13).

Diante dessa compreensão, torna-se relevante considerar a ideia da Cidade Educadora como proposta de integração da prática dos multiletramentos no contexto social que se faz presente na cidade, pois “[...] a língua que nos constitui apresenta marcas do que aprendemos com as pessoas com as quais convivemos desde crianças. Somos, assim, participantes ativos nas práticas sociais letradas das quais participamos” (OLIVEIRA, 2020, p. 470). Ou seja, a vivência social é uma proposta da Pedagogia dos Multiletramentos e da Cidade Educadora e se complementam para uma aprendizagem mais efetiva.

Práticas multiletradas e sua relação com a Cidade Educadora

Diferentes gêneros textuais fazem parte da vida escolar dos educandos, os chamados valorizados, como coloca Rojo (2009). Porém, compreende-se de acordo com as possibilidades dos multiletramentos que diferentes modalidades textuais permeiam as relações

sociocomunicativas dos sujeitos, como “verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora” (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 147). Essas variações de gêneros são chamadas de gêneros multimodais.

Considera-se, segundo Melo, Oliveira e Valezi (2012), que as interações sociais permitem acesso à diferentes culturas e ideologias que extrapolam as práticas de linguagem. Dessa forma, vale ressaltar a importância da cidade nesse processo, pois, como coloca Gadotti (2006), a cidade oportuniza uma vivência constituída por um espaço cultural de aprendizagem, de maneira espontânea.

A reflexão sobre práticas multiletradas e sua relação com a Cidade Educadora, coloca em pauta a pluralidade de situações de aprendizagens que podem ser vivenciadas pelas crianças para além dos espaços formais, porquanto:

[...] os conceitos de cidade educadora ou de cidade como pedagogia podem alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos transpor o currículo escolar clássico para além dos temas transversais, por meio da interlocução com o território urbano – em sua multiplicidade de espaços, convertendo-os em valiosas possibilidades pedagógicas na tessitura da aprendizagem (MOLL, 2013, p. 221-222).

Ao recorrermos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) no que se refere aos campos de atuação pertinente as práticas da linguagem (leituras de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – “Campo da vida cotidiana”, destaca-se “[...] a importância da contextualização do conhecimento escolar para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisa, ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84). Esse documento ao referir-se as competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental aponta que o educando precisa compreender os fenômenos que envolvem a língua, fazendo o reconhecimento de que ela funciona como um meio de construção de identidades entre as pessoas e as comunidades em que estão inseridas. Na Educação Infantil, o documento traz que a criança deve ser inserida em contextos de letramentos a partir de textos, seja ouvindo ou acompanhando a leitura, pois com isso, ela vai construindo sua concepção de escrita, bem como identificando seus usos sociais, o que evidencia a necessidade de se trabalhar com os multiletramentos na construção da linguagem.

Desde o nascimento da criança e sua iniciação na Educação Infantil, ela está cercada de diferentes práticas letradas, mas destaca-se que é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize, como foco da ação pedagógica. A BNCC (2017) traz que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, dando sequência ao processo de “ortografização”, a partir do 3º ano. Um processo complementa o outro.

Nessa direção, compartilhamos da convicção de Tavares (2020) ao referir-se à escola de Educação Infantil:

Na contramão de uma perspectiva instrumental da aprendizagem da leitura e da escrita, entendemos que se na escola de Educação Infantil professores (as) e crianças pudessem problematizar a cidade, lê-la em sua “geografia existencial”, descrevendo-a, narrando-a, escrevendo-a de acordo com os diferentes sentidos e linguagens, uma outra experiência alfabetizadora poderia estar sendo construída. Experiência alfabetizadora que implicasse narrar a cidade, tornar o contexto citadino um texto narrativo. Ler a cidade implicaria dela se aproximar, fazendo uso não apenas de forma instrumental, mas através de práticas alfabetizadoras que, ao aprender a ler o espaço da cidade, pudessem conjugar desejo, criação, necessidade e responsabilidade — movimento fundamental, individual-coletivo para se enunciar/construir escolas/cidades mais agenciadas com a vida coletiva, como, por exemplo, as experiências das aulas-passeio pensadas por Freinet (1973), [...] (TAVARES, 2020, p. 173).

Desse modo, depreende-se, apoiadas em Faccin; Guimarães e Pereira (2010, p.21) que “a dimensão relacional da escola não pode ser separada da dimensão relacional da própria comunidade”. Os autores ainda acrescentam que é necessário se estabelecer uma integração entre os espaços dessa comunidade, dando sentido ao cotidiano urbano das crianças.

Sendo assim, evidencia-se a importância da comunidade e do entorno da escola como agentes na contribuição para um processo de leitura e escrita contextualizado assegurando práticas multiletradas situadas nos espaços da cidade que se ativados pedagogicamente, se transformam, em potenciais territórios educacionais. A educação precisa ser mais ampla, não se restringindo ao que acontece dentro dos muros da escola.

Essa ideia vai ao encontro com o que diz Carbonell (2002) ao referir-se ao território na perspectiva de um livro aberto, como um laboratório para se trabalhar a transição do concreto ao abstrato, da informação ao conhecimento, entre outras transições. O uso desse território possibilita a interação com o social, a consolidação do conhecimento a partir de vivências reais, em que a criança não faz simulações em um ambiente emparedado, mas relaciona-se com o meio, com a comunidade e com a cultura de onde está inserida favorecendo a cidadania ativa.

Na esteira dessas reflexões, recorremos a Tiriba (2008, p. 17) para chamar a atenção das condições de “emparedamento” que as crianças geralmente são submetidas nas salas de aulas das instituições de educação infantil e, da necessidade de re(pensar) e conectar a escola com a cidade como lugares de convivência e exercício da democracia - potenciais territórios educacionais que abarcam valiosas oportunidades de formação e aprendizagens contextualizadas, conectadas com a vida. A cidade e os territórios educativos têm o papel de proporcionar a interação social, a vivência do real e oportunizar uma atuação cidadã, potencializando a criança como membro daquela comunidade, podendo desde a infância contribuir com a cultura local, bem como participar ativamente do meio em que está inserida.

A partir disso, se faz necessário discutir, a partir da pesquisa empírica, sobre os limites e possibilidades do exercício de prática docentes em multiletramentos na interface com a Cidade Educadora.

Caminhos metodológicos e o perfil dos participantes

Como a pesquisa se propõe a discutir a educação, bem como os aspectos sociais em torno da Cidade Educadora, enquanto, espaço educador em busca de uma aprendizagem calcada em vivências sociais, evidencia-se o potencial da abordagem qualitativa por favorecer o estudo das percepções dos participantes acerca do objeto de estudo, de maneira descritiva e fundamentada, validando as percepções individuais dos participantes da pesquisa. Portanto, está “principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66).

A metodologia utilizada compreendeu a aplicação de um questionário para caracterizar os participantes e uma entrevista semiestruturada para compreensão do fenômeno pesquisado. Esse tipo de entrevista, conduzida a partir de roteiro de perguntas pré-estabelecidas à luz do objeto de estudo, mas que não limita os questionamentos por parte do pesquisador no decorrer da entrevista, pelo contrário, favorece ao pesquisador complementar alguns assuntos desdobrados no diálogo estabelecido, como a realização de novas perguntas se julgasse necessário. Nessa perspectiva, cabe ao entrevistador um cuidado no acompanhamento para que o entrevistado discorra sobre o assunto de maneira livre, porém sem fugir do tema proposto inicialmente (GIL, 1999).

As entrevistas aconteceram de maneira on-line e presencial, visto que as mesmas ocorreram durante o período de isolamento social devido à pandemia gerada pelo COVID-19 que atingiu o mundo e, no Brasil, não foi diferente, a necessidade de aplicação da quarentena em todo território nacional ocorreu logo na metade do mês de março/2020. Esse cenário exigiu por parte da pesquisadora uma reorganização das estratégias de aplicação do instrumento de pesquisa, na qual foi utilizado outros meios de contato, como o online. Diante disso, duas professoras foram entrevistadas presencialmente e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) nesse momento, as outras quatro realizaram entrevista por áudio, ou seja, em horário pré-agendado, a pesquisadora entrou em contato com cada professora via rede social (WhatsApp) e a partir de ligação áudio coletou os discursos que foram analisados de acordo com a análise de conteúdo. As gravações aconteceram com o uso de um outro aparelho smartphone e foram transcritas pela pesquisadora. Para preenchimento do TCLE, foi utilizado o e-mail para envio e a digitalização para retorno.

A população estudada está diretamente ligada ao processo de alfabetização, letramento e multiletramentos. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa são professoras alfabetizadoras que atuam no último ano da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha se justifica devido à redação da legislação atual no que se refere ao processo de alfabetização, visto que segundo o Caderno Política Nacional de Alfabetização (2019), o processo inicia na Educação Infantil e continua no Ensino Fundamental. “Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 31).

A decisão de inserção da Educação Infantil na pesquisa se deu por esse segmento proporcionar um ambiente abordando os multiletramentos, o que, em alguns casos, pode gerar uma familiarização do educando quanto às percepções de leitura e escrita antes mesmo do ingresso no Ensino Fundamental. A partir disso, pode-se considerar atuantes do processo de alfabetização as professoras que atuam desde o último ano da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental.

As professoras participantes desta pesquisa atuam em duas escolas, uma situada no bairro Bigorrrilho e outra no bairro de Santa Felicidade, Curitiba/PR, ambas da rede privada de ensino. São todas mulheres, formadas em Pedagogia e, na sua maioria, pós-graduadas. A regência acontece conforme a necessidade e a demanda da escola, portanto, ao final do ano pode ocorrer rodízio entre as professoras, como ocorrido no final de 2019 para atuação em 2020. Sendo assim, a professora pode ter atuado em turma de alfabetização no ano anterior e não ter permanecido com essa regência para o ano letivo vigente.

O foco da pesquisa está nas professoras atuantes ou que atuaram em turmas de alfabetização e de letramento nos últimos três anos. As professoras foram descritas na pesquisa a partir de números, de 1 a 6, preservando suas identidades.

Os dados da entrevista foram analisados por meio da análise lexical conjugada a análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente, foi utilizado o *software Iramuteq* (RATINAUD, 2009) para processar os dados textuais com o recurso do método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que resultou em um dendograma compondo 6 classes temáticas. Tais classes, possibilitaram ao pesquisador nominá-las de modo a estabelecer dois blocos, quais sejam: “Alfabetização, letramento e multiletramentos” e “Cidade Educadora”. Desses dois grandes blocos, foi possível encontrar os limites e possibilidades.

Limites e possibilidades de multiletramentos na interlocução com a cidade educadora

A relevância dos multiletramentos no processo de conhecimento da linguagem é de suma importância. Lorenzi e Pádua (2012, p. 41), explicam que “há mais que alfabetização na comunicação, e os multiletramentos abordam a construção do significado de forma multimodal”.

A partir da análise das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa e transcritas pelas pesquisadoras, é possível inferir que elas apresentam pouca compreensão no que diz respeito aos processos de letramento e multiletramentos na perspectiva da cidade educadora evidenciando a necessidade de se discutir o tema. Para explicar essa análise, apresenta-se algumas perguntas que compuseram o roteiro de entrevistas, como: “Você já ouviu falar em cidade educadora? O que sabe sobre isso?”. A resposta foi unânime e todas afirmaram desconhecer a proposta da cidade educadora. Uma outra pergunta que caracteriza a necessidade dessa discussão é: “Existe a possibilidade de haver aprendizagem fora do espaço escolar? Se sim, como? Se não, justifique”. Em seus depoimentos as participantes evidenciaram que existe a possibilidade de aprendizagem fora da escola, porém não discorreram possibilidades práticas que contextualizem essa percepção. Então, quando instigadas sobre espaços educadores da cidade usados por elas, uma pequena parcela mencionou uma pracinha, antes não mencionada, enquanto, as demais continuaram trazendo os espaços de dentro da escola como os únicos possíveis, o que evidenciou que os espaços do entorno da escola acabam não sendo valorizados. Dessa forma, se faz necessário ampliar o conhecimento acerca dessa temática, justificando a pesquisa.

Pode-se fazer uma analogia desse resultado com o que diz, Ferreiro (1995) ao apontar que o professor pode ser um prisioneiro de suas convicções e de seu conhecimento consolidado. O professor, principal responsável por sua prática pedagógica, necessita refletir constantemente sobre o seu modo de conceber o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista, que “[...] nenhuma prática pedagógica é neutra” (FERREIRO, 1995, p. 31), pelo contrário, carrega uma intencionalidade inerente às tendências pedagógicas, que nortearam (e norteiam) a educação brasileira. Assim, o docente precisa atuar consciente do seu papel de formador de cidadãos para assegurar uma sociedade mais democrática, participativa, justa e solidária. Para isso, é preciso que o professor conheça o seu público e busque se atualizar para responder criticamente aos desafios e demandas de seu tempo em uma perspectiva emancipatória.

Quando instigadas, a partir de perguntas descentralizando a visão tradicional, as professoras trouxeram concepções mais inovadoras de aprendizagem e abordaram um espaço fora da escola como potencial espaço educador, uma pracinha. Nesse caso, a pracinha que existe

perto da escola em que duas professoras pesquisadas atuam, é usada para situações de multiletramentos, como defendida por Rojo (2012). Esse tipo de espaço possibilita interações com o meio que não ocorrem nos espaços formais, pois oportuniza “aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor”. (GOHN, 2006, p. 28), como se pode observar no relato da Professora 5 “*tem próximo uma pracinha, fazemos questão de envolver a comunidade em algumas ações que a gente promove dentro da escola*”.

Essas práticas sociais são defendidas pela proposta da Cidade Educadora, visto que “[...] a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos” (AICE, 2020, p. 4). Na perspectiva do letramento e dos multiletramentos, os espaços da cidade constituem-se educadores à medida que oportunizam a vivência de mundo com o movimento que a linguagem proporciona, visto que a utilizamos como forma de interagir com o meio e o outro, seja pela linguagem oral, sonora, visual ou imagética. Retirar os muros da escola viabiliza um processo para aquisição da linguagem mais significativo, pois “de Paulo Freire vem a premissa de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Esta leitura de mundo não acontece em um espaço abstrato, mas nos territórios em que a vida de cada um e de seu grupo social acontece” (MOLL, 2015, p. 3). Nas palavras de Gadotti (2013, p. 136) “[...] a escola precisa não só se abrir para o mundo, ela precisa ir para o mundo. Falar em leitura do mundo, leitura do entorno [...]”. Tais afirmações, implicam em compreender que o espaço da cidade é real e o meio social não se é simulado e sim, vivido, e privar as crianças dessa vivência é limitá-las de aprender de maneira crítica e contextualizada, como cidadãos que compreendem seus papéis na complexa sociedade contemporânea.

Diante das possibilidades que a cidade traz, se faz necessária uma mediação quanto ao uso de seus espaços de maneira educativa. “As práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (FERREIRO, 1996, p. 24). Essa mediação pode acontecer com os agentes sociais, mas a responsabilidade maior fica a cargo do educador, sendo que o profissional da educação é quem deve conhecer os diversos espaços educadores, propiciando aos educandos a interlocução de sua prática em diferentes cenários. “Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores” (NÓVOA, 1991, p. 29).

Para Freire (2001), o professor deve reconhecer o seu papel na sociedade, bem como estar sempre em busca pelo direito dos cidadãos. Aprender na cidade é um direito, visto que é

uma educação democrática centrada no papel do cidadão como participante da sociedade. Diante disso, torna-se necessário acrescentar a essa perspectiva a importância dessa concepção junto da aprendizagem, tendo como resultado um conhecimento consolidado.

Sobre vivência social, as professoras abordaram apenas casa como item dessa categoria, visto que o lar é uma instituição social em que o conhecimento se relaciona com o meio desde o seu início.

Em casa é o primeiro aprendizado social, o aprendizado familiar que ela vai trazer social mesmo, cultural pra dentro da sala para que você consiga, embora, às vezes, a gente fale de classes com trinta crianças, é óbvio que não vou sonhar que consiga trazer trinta tipos de histórias, enfim, ações familiares dentro da sala para que cada um seja visto, mas um contexto geral do social dessa família, do cultural dessa família, pra que ela possa aprender e é lógico que ela aprende fora, com certeza. (PROFESSORA 2).

Mas, a proposta de uma aprendizagem baseada na interlocução dos multiletramentos com a cidade educadora é mais ampla, pois estabelece-se uma possibilidade com grandes potenciais.

Precisamos conhecer os equipamentos culturais da cidade. Qualquer programa que tenta interconectar os espaços e equipamentos é fundamental, pois desconhecemos a nossa própria cidade ou subutilizamos as suas potencialidades. Precisamos empoderar educacionalmente a todos os seus equipamentos culturais. A cidade é o espaço da cultura e da educação. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade (GADOTTI, 2006, p. 139).

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

Como proposta dessa pesquisa, objetiva-se averiguar, na concepção dos professores, os limites e possibilidades em utilizar a cidade enquanto território pedagógico de aprendizagem no contexto dos multiletramentos. Para isso, com base na análise apresentada, definem-se, a seguir, esses limites e possibilidades.

- **Sobre os limites...**

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

A concepção geral está em torno de um ensino-aprendizagem calcada em métodos tradicionais, expresso no depoimento da Professora 3: “[O papel do professor] é fazer com que nós sejamos uma ponte onde haja esse envolvimento com as palavras, através de histórias lúdicas e em sala de aula fazer bastante leitura com aquela criança, ensinando as letras ensinando que existem as famílias”.

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

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

É nesse viés que entra a aprendizagem de uma linguagem com significados, ideia defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos. Na visão geral das professoras, o conhecimento está vinculado à situações de simulação que acontecem dentro da escola, usando como apoio gêneros textuais tradicionais. A partir dessa prática, se tem uma grande perda de potencial educativo, pois “quanto mais envolvermos os estudantes na vida das comunidades, melhor os conseguiremos preparar para trabalhar nos contextos em que virão a ensinar” (RICHMOND, 2017, p. 7 apud NÓVOA, 2017, p. 117), observado no seguinte relato:

Não adianta eu levar uma vez uma poesia, uma vez no ano uma poesia, eu acho que tem que ser uma coisa diária, toda semana uma poesia, toda semana uma história em quadrinhos, toda semana uma escrita, toda semana uma leitura, questão de jornal que a gente usa pouco nas escolas, que eu acho que é uma coisa que está se perdendo, mas que é muito legal de levar para as crianças. Então, eu acho que a aprendizagem ela se dá numa constância, quando você leva diariamente aquela proposta (PROFESSORA 4).

Nessa fala é possível perceber que a professora entende a importância de se utilizar diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento, principalmente quando cita o jornal, porém observa-se a valorização daqueles tradicionais, não colocando a multimodalidade (verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora) nesse contexto, item defendido pelos multiletramentos. Além disso, as relações sociais se anulam nessa perspectiva, o que difere da proposta de interlocução dos multiletramentos com a Cidade Educadora, pois, segundo Melo, Oliveira e Valezi (2012), as interações sociais permitem acesso

a diferentes culturas e ideologias que extrapolam as práticas de linguagem, o que ressalta a importância da cidade nesse processo, pois “a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, ‘espontaneamente’” (GADOTTI, 2006, p. 134).

Diante dessa importância de integrar a prática pedagógica à vida em comunidade, aparecem as possibilidades de interlocução com a cidade educadora já apontadas pelas professoras.

- **Sobre as possibilidades...**

Concernente as possibilidades, as professoras apontaram os espaços educadores não convencionais com grande potencial no processo de interlocução entre a Cidade Educadora e os multiletramentos, pois envolvem a comunidade e a inserção no social real.

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

Percebe-se nesse depoimento da Professora 4 o uso de espaços informais como potencializadores do conhecimento, o mercado e a pracinha complementam a prática pedagógica realizada na escola. A fala da Professora 6 também traz a possibilidade de uma aprendizagem fora da escola: “na escola vai ter conteúdo, a gente vai alinhar, mas as crianças também têm uma bagagem já e eu acho que a partir do momento que está no mundo, está aprendendo. Não aprende só na escola, não”.

As falas das professoras evidenciam que “é o exercício social do conhecimento que permitirá aos alunos dar sentido próprio para o conhecimento oferecido na escola. Essa concepção revela o movimento na avaliação, buscando dar conta da complexidade do ensinar e aprender, como elementos essenciais à promoção humana” (MARTINS, 2005, p. 56).

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

Considerações finais

A pesquisa buscou compreender os limites e as possibilidades dos multiletramentos na interface com/na Cidade Educadora. Para isso, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), para averiguar, na concepção das docentes participantes, a proposta de se utilizar a cidade enquanto território pedagógico de aprendizagem no contexto de sua prática docente.

As professoras apresentaram maior compreensão quanto ao processo de alfabetização, tido como tradicional, evidenciando a fragilidade quanto à adoção de uma prática pedagógica envolvendo também o processo dos multiletramentos, ficando distante da importante proposta de abranger a multiculturalidade, item necessário visto que a multimodalidade se faz presente na sociedade atual, devendo, então as crianças compreenderem os gêneros multimodais. A multiculturalidade é responsável pela comunicação e informação.

As professoras demonstraram possibilidades ao mencionarem o uso de uma pracinha, um espaço informal usado como educativo, evidenciando que existem possibilidades fora do espaço escolar que oportunizam a socialização, o desenvolvimento de hábitos e costumes perante a comunidade do entorno. O professor necessita ter um olhar atento para os espaços que existem próximos à escola e permitir o acesso de seus educandos aos mesmos. Diante disso, propõe-se que o docente necessita possibilitar ao aluno essa interação social desenvolvendo seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem.

O resultado da pesquisa empírica apresenta um número significativo de limites perante aos multiletramentos na interface com/na Cidade Educadora, demonstrando a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tema, pois muito se vê a concepção dos docentes de que espaço educador é aquele que está dentro do ambiente escolar, tendo como visão de que a escola é a única responsável pela aprendizagem, o que limita práticas pedagógicas que contemplem diferentes atores e espaços sociais, privando, então, estudantes de uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, como nos esclarece Gadotti (2013), a cidade que educa deve ter na “participação cidadã” (comunidade, o corpo docente e a gestão escolar, passe a ser agentes participativos), um princípio “pedagógico, mas também, um direito humano”.

Diante dos resultados, coloca-se que a pesquisa tem grande relevância ao tratar da interlocução de suas propostas que têm muito a contribuir na formação do educando quanto à linguagem e à cidadania ativa, promovendo uma formação humana, assim trazendo uma discussão que proporciona uma possível reflexão quanto à prática docente necessária na contemporaneidade face aos desafios contemporâneos que precisam ser refletidos e provocados.

Referências

- AICE. Associação Internacional das Cidades educadoras. *Carta das Cidades Educadoras*, 2020. Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 27 set. 2019
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de alfabetização. *PNA Política Nacional e Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHIQUIM, J. do. R. Prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, p.116. 2020.
- FACCIN, D. F.; GUIMARÃES, L. B.; PEREIRA, P. B. *A escola, a cidade e a pedagogia cultural com vistas à Educação Integral e Integrada*. 2010. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153641/mod_resource/content/0/moduloVI/M_dulo_06.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Primavera, 1991.
- FREIRE, Paulo F. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec* [Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, mai., 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 1 nov. 2019.
- GADOTTI, M. Moacir Gadotti e a escola cidadã. In: MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 123-160.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, M. da G. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003. Acesso em: 17 mar. 2021.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro 2001.
- LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.35-54.
- MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N.R.; MARTINS, S.T. F. *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 118-138.
- MELO, E. de S. O.; OLIVEIRA, P. W. M. de; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.35-54
- MOLL, J. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 213-224. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- MOLL, J. *Cidades e Territórios Educativos*. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/jmoll-anped-2015.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2020.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesquisa*, v.47, n. 166, São Paulo, out./dez.2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106. Acesso em: 31 mar. 2020
- OLIVEIRA, G. C. de A. *Remição de pena pela leitura – Uma abordagem transdisciplinar de multiletramentos para a construção da cidadania desejável*. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Juc%C3%A9lia/Downloads/Multiletramentos_Interface%20Educ.%202020%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juc%C3%A9lia/Downloads/Multiletramentos_Interface%20Educ.%202020%20(1).pdf). Acesso em: 13 set. 2020.
- OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. *Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade / Multiliteracies Practices at School: For a Responsive Education to Contemporaneity*. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- PAETZOLD, O. S. B. *Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: um estudo a partir de Westphalen*. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1263/000548125.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- RATINAUD, P. *Iramuteq: interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer software]*, 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 4 maio 2020.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.

ROJO, R. *Escola Conectada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTANELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007

TAVARES, M. T. G. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. *Revista Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul./set. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6895>. Acesso em 05 set./ 2020.

TIRIBA, L. *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008. 308p.

VILLAR, M. B. C. *A Cidade educadora – Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

ⁱ Artigo elaborado a partir de dissertação de mestrado concluída sob a orientação da profa. Sueli Pereira Donato, Doutora em Educação. Para a referência da dissertação, ver Chiquim (2020).