



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM**

ILANA GOMES DE ARRUDA

**AS PRÁTICAS DO MULTILETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DE
CONJUNTURA DAS SALAS ANEXAS DA ESCOLA
ESTADUAL GETÚLIO VARGAS, DE COCALINHO-MT**

CUIABÁ-MT

2024

ILANA GOMES DE ARRUDA

**AS PRÁTICAS DO MULTILETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DE
CONJUNTURA DAS SALAS ANEXAS DA ESCOLA
ESTADUAL GETÚLIO VARGAS, DE COCALINHO-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, na Área de Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Evaristo Beltrão.

CUIABÁ-MT

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A779p Arruda, Ilana Gomes de.
As práticas do multiletramento na educação do campo: uma análise de conjuntura das salas anexas da Escola Estadual Getúlio Vargas, de Cocalinho-MT [recurso eletrônico] / Ilana Gomes de Arruda. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 116 f., pdf). – 2025.

Orientadora: Márcio Evaristo Beltrão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2025.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. multiletramento. 2. ensino-aprendizagem. 3. educação do campo. I. Beltrão, Márcio Evaristo, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: AS PRÁTICAS DO MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA DAS SALAS ANEXAS DA ESCOLA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS DE COCALINHO-MT

AUTORA: MESTRANDA ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS

Dissertação defendida e aprovada em 6 de março de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

2. DOUTOR ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

3. DOUTORA ANALICE DE SOUSA GOMES (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: FACULDADE DE JUSSARA - UNIFAJ

4. DOUTORA NADIA PEREIRA DA SILVA GONÇALVES DE AZEVEDO (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP

5. DOUTORA SOLANGE MARIA DE BARROS (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

Cuiabá-MT, 6 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Evaristo Beltrão, Usuário Externo**, em 12/03/2025, às 22:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Usuário Externo**, em 12/03/2025, às 22:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Analice de Sousa Gomes, Usuário Externo**, em 13/03/2025, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7668013** e o código CRC **3EA6606F**.

DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro de vida, meu grande amor, por estar ao meu lado nos bons e maus momentos e por sempre me incentivar a seguir em frente.

À minha filha, minha razão de viver, por ser meu maior motivo de alegria e de superação.

À minha amada mãe, por ser minha base moral e afetiva.

Ao meu querido orientador, Dr. Márcio Beltrão, por ser a minha maior inspiração na vida acadêmica e pelo conhecimento compartilhado de maneira dedicada e paciente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria para trilhar essa caminhada, iluminando cada passo dado e me amparando nos momentos de desafio.

Ao meu esposo, Daniel Gomes, por ser meu porto seguro, pela paciência, pelo amor incondicional e pelo apoio constante, acreditando em mim mesmo nos momentos em que duvidei de mim. Sua parceria foi essencial para que esse sonho se tornasse realidade.

À minha mãe, Ana de Jesus, que, com sua dedicação, ensinamentos e amor, foi e sempre será minha maior inspiração. Obrigada por ser meu alicerce e por estar ao meu lado em todas as etapas da vida, incentivando-me a ir além.

À minha filha, Mariana Arruda, a razão do meu viver, por me dar forças para seguir em frente e me lembrar diariamente do motivo pelo qual vale a pena lutar. Que este trabalho seja também uma forma de mostrar a ela que, com esforço e dedicação, podemos alcançar nossos objetivos.

Ao meu orientador, professor Dr. Márcio Beltrão, pela paciência, orientação e dedicação ao longo deste percurso. Sua confiança em meu trabalho e seus ensinamentos foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Sou grata por sua generosidade ao compartilhar conhecimento e por me guiar com maestria durante essa caminhada acadêmica.

Aos professores doutores Analice de Sousa Gomes e Antonio Henrique Coutelo de Moraes, pelas valiosas contribuições realizadas em minha pesquisa nas bancas de qualificação e defesa.

À minha companheira de jornada, minha cunhada, Sâmar Fernanda, com quem compartilhei minhas aflições, que me auxiliou nos momentos de desalento e com quem celebrei cada etapa concluída. Agradeço pela amizade, companheirismo, palavras de incentivo e gestos de carinho que tanto me ajudaram ao longo desta trajetória. Sua presença foi um presente valioso durante este percurso.

Ao meu irmão, Flávio Henrique, pela cumplicidade, pelo apoio e pelas palavras que sempre me encorajaram a seguir em frente. Sua força e motivação me inspiraram a continuar, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu pai, Ismeraldo Abreu de Arruda, cuja presença constante e apoio foram fundamentais ao longo deste processo. Seu incentivo me fortaleceu nos momentos de desafio, permitindo que seguisse em frente com confiança e

determinação. Agradeço profundamente por sempre acreditar em mim e me apoiar, tornando possível a realização deste trabalho.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à professora Ana Maria pela colaboração essencial na coleta de dados, cuja dedicação e comprometimento foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa. Aos alunos, agradeço profundamente pela recepção calorosa, participação efetiva, carinho e respeito demonstrados, tornando o ambiente de pesquisa mais acolhedor e produtivo.

Aos demais professores das salas anexas, minha gratidão pela colaboração e pelo apoio contínuos, que enriqueceram este estudo e contribuíram para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo.

A todos os alunos da Escola Estadual Getúlio Vargas, que me inspiraram a desenvolver uma pesquisa que gerasse algum tipo de reflexão. O contato direto com eles, especialmente no atendimento da secretaria escolar, proporcionou *insights* valiosos sobre as necessidades e desafios enfrentados no ambiente educacional. Essa interação foi fundamental para direcionar o foco da pesquisa e assegurar que os resultados fossem relevantes e impactantes para a comunidade escolar.

A cada um de vocês, minha eterna gratidão por fazerem parte desta conquista, que é tão minha quanto de vocês.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Assim, a educação não pode ser um ato mecânico de transmissão de conteúdo, mas um encontro em que o saber dos educandos é valorizado, respeitado e conectado à sua realidade, possibilitando a transformação crítica do mundo em que vivem."

(Paulo Freire, 2004)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar e analisar a relevância das práticas pedagógicas fundamentadas no multiletramento para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação de sujeitos críticos no âmbito da educação do campo. A pesquisa se concentra nas salas anexas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na zona rural do município de Cocalinho-MT, levando em consideração as vivências, experiências e habilidades dos sujeitos envolvidos, bem como as especificidades do contexto rural. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados por meio de questionários aplicados aos alunos das salas anexas do Ensino Médio dessa instituição, além de encontros com esses estudantes por meio de grupos focais. Esses dados foram analisados a partir de uma análise de conjuntura, metodologia analítica integrante da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001). O arcabouço teórico está alicerçado nos estudos de Arroyo (2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2011) e Rojo (2012a, 2012b, 2012c), que discutem as particularidades da educação do campo e a urgência de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o protagonismo e a equidade social por meio do multiletramento. Como resultado da pesquisa, observa-se que os encontros realizados com os alunos a partir da perspectiva do multiletramento promoveram uma aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade da vida no campo, bem como o fortalecimento da formação de sujeitos capazes de articular os conhecimentos adquiridos com as demandas de sua realidade social. Espera-se que, com o incentivo recebido, esses estudantes ampliem sua atuação social, destacando-se em avaliações externas, no ingresso ao ensino superior e no exercício pleno da cidadania, contribuindo, assim, para a construção de uma educação mais justa e inclusiva, alinhada às demandas do campo.

Palavras-chave: multiletramento, ensino-aprendizagem, educação do campo.

ABSTRACT

This study aims to investigate and analyze the relevance of pedagogical practices based on multiliteracies for the teaching-learning process and the formation of critical subjects within the scope of rural education. The research focuses on the annex classrooms of Escola Estadual Getúlio Vargas, located in the rural area of the municipality of Cocalinho-MT, considering the lived experiences, backgrounds, and skills of the subjects involved, as well as the specificities of the rural context. Methodologically, this is a qualitative study in which data were collected through questionnaires administered to high school students from the annex classrooms of this institution, as well as through focus group discussions. These data were analyzed using a conjunctural analysis, a methodological approach within Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001). The theoretical framework is grounded in the studies of Arroyo (2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2011) and Rojo (2012a, 2012b, 2012c), which address the particularities of rural education and the urgent need for pedagogical practices that foster inclusion, student agency, and social equity through multiliteracies. As a result of the study, it was observed that the meetings held with students, centered on the perspective of multiliteracies, promoted meaningful and contextually relevant learning, closely aligned with the realities of rural life. Additionally, they reinforced the development of subjects capable of articulating the knowledge acquired with the demands of their social reality. It is expected that, with the encouragement provided through this research, these students will expand their social engagement, excel in external assessments, access higher education, and fully exercise their citizenship, thereby contributing to the construction of a more just and inclusive education system, aligned with the needs of rural communities.

Keywords: Multiliteracies, teaching-learning process, rural education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Participantes da pesquisa | 41 |
| Quadro 2 - Roteiro Grupo focal | 44 |
| Quadro 3 - Estágios da Pesquisa em ACD no Contexto da Educação do Campo de Cocalinho-MT | 50 |

LISTA DE SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
EEGV – Escola Estadual Getúlio Vargas
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG – Instituto Federal de Goiás
PaPP – Parceria Pública Privada
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Prouni – Programa Universidade para Todos
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 19 |
| 1.1 HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DE MULTILETRAMENTO | 19 |
| 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 27 |
| 1.3 IMPORTÂNCIA DO MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 29 |
| 2 O PERCURSO METODOLÓGICO | 35 |
| 2.1 PESQUISA QUALITATIVA | 35 |
| 2.2 CONTEXTO DE PESQUISA | 37 |
| 2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA | 40 |
| 2.4 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS | 42 |
| 2.5 PESQUISA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO | 48 |
| 3 ANÁLISE DE CONJUNTURA DAS SALAS ANEXAS DA EEGV DE COCALINHO-MT: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DE PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO..... | 51 |
| 3.1 A HISTÓRIA, FORMAÇÃO TERRITORIAL E ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO DE COCALINHO-MT | 52 |
| 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS: TRAJETÓRIA E RELEVÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE COCALINHO | 56 |
| 3.3 PRIMEIRO ENCONTRO: INTRODUÇÃO ÀS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS | 61 |
| 3.4 SEGUNDO ENCONTRO: APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRIMEIRAS REAÇÕES DOS ESTUDANTES | 69 |
| 3.5 TERCEIRO ENCONTRO: REFLEXÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO | 76 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS..... | 91 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR..... | 99 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 100 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DO 1º ENCONTRO | 104 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO DO 2º ENCONTRO | 105 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO DO 3º ENCONTRO | 106 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 107 |

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é considerada uma conquista, resultado dos enfrentamentos dos movimentos sociais e camponeses que lutam por um ensino que considere a cultura, a economia e a maneira de viver dos povos do campo, visto que, antes, a educação no âmbito rural reproduzia as características do meio urbano e não valorizava as peculiaridades dessas pessoas. Esses povos possuem uma raiz cultural própria e uma maneira de viver e de trabalhar, distintas das do mundo urbano, que incluem diferentes jeitos de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (Caldart, 2004, p. 153).

Em um panorama mais geral, nota-se que a educação tem reconhecido, no desenrolar da história da humanidade, a maneira pela qual nós nos formamos como seres humanos para prover nossas demandas. Dessa forma, é imprescindível considerar a diversidade dos povos, o território, as inovações de produção e a evolução rápida da tecnologia, motivos pelos quais a escola precisa também promover novas práticas para se aproximar dos seus aprendizes e da comunidade onde ela está inserida.

Nesse sentido, surge a preocupação com a implementação de políticas públicas que atendam aos alunos do campo, um grupo que, histórica e culturalmente, enfrenta diversas barreiras para acessar uma educação de qualidade. Assim, espera-se que a educação ofertada a esses estudantes reconheça o contexto e as particularidades de suas comunidades, conectando-se com eles por meio de um ensino que dialogue com sua realidade e faça sentido em sua vida.

Em razão da carência de docentes e pouco número de discentes nas escolas do campo, surgiram as classes multisseriadas, nas quais um professor trabalha em uma mesma classe com séries/anos diferentes e alunos com níveis de aprendizagem diferenciados. Esses ambientes, segundo Hage *et al.* (2005, p. 15), são “marcados predominantemente pela heterogeneidade [e] reúnem grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.”

Posto isso, a motivação para realizar esta pesquisa emergiu do contato diário que tenho com essa realidade, pois, na escola onde trabalho, é oferecida aos alunos essa modalidade de educação por meio das salas anexas, na zona rural do município de Cocalinho-MT. Outra inquietação decorreu da identificação e da

empatia por esses alunos, pois, como esta pesquisadora cresceu e trabalha no interior, conhece de perto os desafios enfrentados diariamente por eles e sabe que, em comparação com os colegas das zonas urbanas, lidam com a desigualdade no acesso a recursos, informações e oportunidades. Essa realidade impulsionou a escolha do tema deste estudo, resultando na proposta intitulada "As práticas do multiletramento na Educação do Campo: uma análise de conjuntura das salas anexas da Escola Estadual Getúlio Vargas, de Cocalinho-MT".

Desse modo, a proposta desta pesquisa é investigar as possibilidades de incorporar o multiletramento ao processo de ensino-aprendizagem na educação ofertada no campo, visando contribuir na formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de exercer autonomia como seres conscientes da sua própria realidade e da sociedade contemporânea. O multiletramento, conforme conceituado por Rojo e Moura (2012d, p. 23), engloba tanto a diversidade cultural quanto as múltiplas modalidades de linguagem, como textos, imagens, vídeos e outras formas de comunicação multimodal. Levando em conta as características e demandas do mundo globalizado, altamente tecnológico e digital, creio que essa abordagem é extremamente relevante para responder a alguns questionamentos.

A justificativa para a escolha do tema multiletramento fundamenta-se na urgente necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, que, como ocorre em muitas situações, não se relacionam com a realidade dos alunos do campo. Segundo Arroyo (2004b), é fundamental que a escola conheça seus sujeitos, suas histórias, culturas e trajetórias, para que possa promover uma educação que faça sentido em sua vida. Dessa forma, o multiletramento viabiliza uma maior integração entre o saber escolar e a realidade e expectativas dos alunos, rompendo com antigos paradigmas por meio da utilização de recursos tecnológicos e textos multimodais, aglutinando o ensino, o uso das tecnologias digitais e o contexto social desses indivíduos.

Logo, esta pesquisa visa responder aos seguintes questionamentos: esses alunos estão sendo preparados para encarar os desafios da vida social, realizar atividades externas ou ingressar no ensino superior? Estão sendo levadas em conta as suas especificidades? E como o multiletramento pode contribuir para que isso se efetive?

Visando encontrar respostas para as indagações acima, esta dissertação tem como objetivo geral investigar e analisar a relevância dos multiletramentos no

processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento e na formação de sujeitos críticos, levando em consideração suas vivências, experiências e habilidades, voltadas para sua realidade, na educação do campo em salas anexas das turmas multisseriadas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na área rural do município de Cocalinho-MT.

Já os objetivos específicos são os seguintes: I - Identificar a importância do multiletramento no ensino-aprendizagem dos alunos; II - Refletir sobre a importância do multiletramento na formação de sujeitos leitores/produtores de textos críticos das turmas multisseriadas, a partir das vivências dos educandos e utilizando ferramentas tecnológicas; III - Realizar um grupo focal com alunos do ensino médio da Escola Estadual Getúlio Vargas; e IV - Desenvolver ações que incentivem reflexões e possam contribuir para o aprimoramento das práticas de leitura e escrita na perspectiva do multiletramento nas classes multisseriadas da escola do campo.

Como metodologia, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um diário de registros durante três encontros com o grupo focal de estudantes do Ensino Médio das salas anexas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na zona rural da cidade de Cocalinho-MT. A coleta de dados foi realizada em uma turma multisseriada, modalidade de ensino muito comum e presente na educação em várias escolas que atendem o público do campo. As turmas com esse perfil apresentam muitos desafios, mas também oferecem a oportunidade de presenciarmos como as práticas de ensino-aprendizagem acontecem nesse contexto e de refletirmos sobre as melhorias e adaptações possíveis.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a base teórica da pesquisa, as práticas de multiletramento na Educação do Campo, e realiza-se um apanhado histórico da definição de multiletramento. Nesse mesmo capítulo, contextualiza-se a Educação do Campo e discorre-se sobre a importância do multiletramento nessa prática de ensino.

Já no segundo capítulo, descreve-se o caminho metodológico trilhado por este estudo: o tipo de pesquisa, a natureza da abordagem, o método de coleta de dados, o contexto e os participantes da pesquisa, além do enquadre teórico-metodológico de pesquisas em Análise Crítica do Discurso, área de estudos proposta por Norman Fairclough (2001) e de cujos pressupostos metodológicos esta pesquisa se utilizará.

Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados, que será conduzida por meio de uma análise de conjuntura (Fairclough, 2001). Para isso, na primeira seção, será realizada uma contextualização histórica da cidade de Cocalinho, localizada no interior do estado de Mato Grosso. Em seguida, será apresentado um panorama histórico da Escola Estadual Getúlio Vargas e de suas salas anexas, localizadas na área rural de Cocalinho, visto que essa instituição escolar é o local onde essa pesquisa foi desenvolvida. Por fim, nas três últimas seções, serão descritos os três encontros realizados durante o ano de 2024 em uma turma multisseriada do Ensino Médio presente nessas salas anexas da supracitada escola. Nesses encontros, foram realizadas atividades com os estudantes a partir da perspectiva do multiletramento. Desse modo, a análise nessas seções ocorrerá por meio de reflexões críticas a partir das anotações realizadas no diário de registros e consistirá em avaliar a eficácia de práticas pedagógicas voltadas para os alunos do campo a partir do multiletramento.

1 MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que irão subsidiar nossas análises. Inicialmente, discorreremos sobre o histórico e a definição das práticas de multiletramento. Em seguida, apresenta-se a contextualização da educação no campo. Por último, tecem-se algumas concepções acerca da importância do multiletramento na educação do campo.

1.1 HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DE MULTILETRAMENTO

A concepção de multiletramento surgiu como resposta às transformações socioculturais e tecnológicas que impactaram profundamente as práticas de leitura e escrita. The New London Group (1996) introduziu esse conceito para destacar a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere a diversidade cultural e as múltiplas modalidades semióticas presentes na comunicação contemporânea. No contexto do final do século XX e início do século XXI, a expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a intensificação da globalização redefiniram os modos de produção e circulação do conhecimento, ampliando as formas de expressão e interação social (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Nesse sentido, Rojo (2009, 2012a, 2012b) enfatiza que os multiletramentos não apenas incorporam novas linguagens e formatos de comunicação, como também exigem práticas pedagógicas que promovam a participação ativa e crítica dos sujeitos na sociedade digital.

Uma das autoras brasileiras que conceituou o termo “letramento” em suas pesquisas é Rojo, que reflete sobre o mister de compreender, explorar e levar em conta a diversidade linguística, que adquiriu maior relevância na sociedade pós-moderna.

A essência dessas práticas refere-se à capacidade de lidar e compreender diferentes tipos de linguagem e modalidades de texto presentes na sociedade contemporânea. Entretanto, isso não significa dizer que elas se restringem à leitura e à escrita tradicionais, pelo contrário, abarcam também a compreensão de linguagens digitais, visuais e audiovisuais, entre outras. Segundo Rojo (2012a, 2012b), os multiletramentos identificam a existência de uma pluralidade de práticas comunicativas e preconizam uma abordagem pedagógica que valorize essa

diversidade, dando as ferramentas necessárias aos indivíduos para que estes atuem de forma crítica e eficaz em diversos contextos sociais.

Alguns estudos, como os de *The New London Group (1996)*, levam-nos à melhor compreensão do desenvolvimento histórico e teórico do conceito de multiletramento. São contribuições que foram sendo incorporadas a essa prática educacional. Entre elas, citamos, em primeiro lugar, a Sociolinguística, representada por autores como Bortoni-Ricardo (2005) e Labov (1972), que se destaca por sua análise da conexão entre a linguagem e a sociedade que a produz. Nesse sentido, enfatiza-se a relevância dos contextos culturais e sociais no processo de produção e elaboração de um texto.

Ainda nessa perspectiva, a Pedagogia Crítica defende uma educação pautada no reconhecimento e no confronto das desigualdades sociais. Essa perspectiva busca não apenas a conscientização dos alunos, mas também a promoção de sua autonomia por meio do multiletramento. Como defende Freire (1996), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25).

Já a Semiótica Social apresenta uma preocupação com os processos que atribuem significado às diversas linguagens. De acordo com Hall (2016), a cultura está sempre em movimento, sendo produzida e reproduzida em sistemas simbólicos (p. 32). Essa visão ressalta a importância da diversidade cultural nas intenções e nos significados atribuídos à linguagem.

No mesmo sentido, Lankshear e Knobel (2003) apontam que a revisão conceitual do letramento foi impulsionada por fatores como a Pedagogia Crítica freiriana, a necessidade de reforma curricular e a emergência dos estudos socioculturais. Esses elementos reforçam a ideia de que o letramento digital envolve não apenas a interação com as tecnologias, mas também a participação em práticas sociais e culturais mediadas por essas ferramentas.

A Teoria dos Novos Letramentos propõe que as práticas de leitura e escrita sejam mediadas pelas tecnologias digitais, visto que não se pode ignorar a emergência dessas ferramentas na atualidade. Lankshear e Knobel (2003) apontam que o letramento digital não é apenas sobre o uso das tecnologias, mas sobre as novas formas de socialização e participação que elas possibilitam (p. 15).

O conceito de letramento vai além da simples aplicação de habilidades de leitura e escrita, envolvendo uma reflexão crítica sobre como essas práticas são

utilizadas e o impacto social que delas pode emergir. Conforme apontado por Street (1984), o letramento não se limita ao domínio técnico da língua, mas engloba as práticas sociais que essas habilidades engendram. Nesse sentido, o letramento não apenas descreve os processos de uso da linguagem, mas também permite uma análise das intervenções sociais que podem ocorrer em decorrência das escolhas linguísticas e das diferentes formas de utilização da linguagem no contexto cultural e comunitário.

Essa perspectiva evidencia que as práticas de letramento têm um caráter dinâmico e sociocultural, no qual o indivíduo não apenas consome textos, mas também participa de processos de transformação social ao negociar significados e expressar suas ideias em diferentes contextos. Assim, as práticas de letramento refletem sobre os impactos sociais dessas ações, questionando o papel da linguagem na construção e reprodução das relações de poder e identidade. A reflexão crítica sobre o letramento envolve, portanto, a interação entre o indivíduo, a linguagem e a sociedade, com vistas a possíveis mudanças nas estruturas sociais que essas práticas podem gerar.

Por fim, a abordagem interdisciplinar assume um papel fundamental ao buscar uma compreensão e promoção do multiletramento de maneira mais ampla e eficiente. Essa abordagem incorpora áreas do conhecimento como linguística, comunicação, tecnologia e educação.

As teorias do multiletramento oferecem um alicerce teórico indispensável para a pesquisa ao fornecer ferramentas para compreender e abordar as especificidades do ensino em contextos rurais. Inicialmente, a Sociolinguística permite analisar como as práticas de linguagem nessa comunidade refletem e reforçam as relações culturais e sociais locais, promovendo uma valorização dos saberes do campo e um ensino contextualizado. A Pedagogia Crítica oferece uma base para repensar práticas educativas que confrontem as desigualdades históricas enfrentadas pela população rural, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio de práticas de multiletramento que se conectem com sua realidade. A Semiótica Social complementa essa abordagem ao destacar os processos de significação presentes nas interações linguísticas e culturais dos alunos, promovendo a inclusão das múltiplas formas de expressão e entendimento que emergem em um contexto multicultural e dinâmico. Nesse mesmo viés, a Teoria dos Novos Letramentos se faz essencial ao integrar as tecnologias digitais ao processo

pedagógico, oferecendo novas possibilidades de aprendizado e participação social, mesmo em cenários de infraestrutura desafiadora, e reconhecendo a importância dessas ferramentas na formação contemporânea. Por último, a abordagem interdisciplinar fortalece a construção de práticas pedagógicas mais amplas e eficazes, conectando diferentes áreas do saber, como linguística, tecnologia e educação, para desenvolver uma perspectiva holística que valorize as potencialidades e enfrente os desafios específicos da educação do campo. Assim, essas teorias convergem para fundamentar práticas educativas que sejam ao mesmo tempo inclusivas, críticas e contextualizadas.

O letramento atuou significativamente para o desenvolvimento do multiletramento, pois esse inovador campo de estudo surgiu como uma resposta aos modelos tradicionais de alfabetização, que frequentemente, devido à inflexibilidade pedagógica, não consideravam a multiplicidade de práticas de leitura e escrita presentes em diferentes contextos sociais e culturais (Street, 2014). Dessa maneira, visualiza-se a possibilidade de agregar ao ensino uma variedade de modalidades de texto, como imagens, áudio e vídeo, não ficando restrito somente à decodificação de textos escritos. Podemos considerar como pioneiros, na seara dos estudos que validaram a importância de considerar as práticas sociais, culturais e políticas que envolvem a comunicação humana, autores como Brian Street, James Paul Gee e Mary Kalantzis.

Brian Street enfatiza que o processo de alfabetização deve ser percebido e realizado de maneira contextualizada, ou seja, como uma prática social. Quando se alfabetiza, é necessário perceber as dinâmicas e contextos culturais e sociais específicos (Street, 1995). Dessa concepção, surge a necessidade de percepção das variadas formas de letramento presentes na sociedade, tais como letramentos acadêmicos, letramentos familiares e letramentos comunitários. Considerando o meio social e cultural e a diversidade das práticas pedagógicas, ajustam-se as melhores abordagens sensíveis àquele contexto.

James Paul Gee, em obras como *Situated Language and Learning* (2004), trata da necessidade de uma abordagem sociocultural para o estudo do letramento, considerando como as práticas de letramento são moldadas por diferentes formas de poder e identidade (Gee, 2004). Dessa maneira, é essencial entender as várias identidades sociais e maneiras de apreender que cada aluno possui. De igual modo,

é importante observar as práticas discursivas que permeiam diferentes esferas da vida social.

Nessa mesma direção, a teoria sociocultural, desenvolvida por Lev Vygotsky e seus seguidores, dá contribuições importantes para a construção do multiletramento. Vygotsky afirma que o processo de aprendizagem é uma construção de conhecimento por meio de relações sociais, de forma física ou simbólica, pois aprender é um processo social e culturalmente mediado (Vygotsky, 1978). Como consequência, por meio da interação social e cultural em contextos específicos, os alunos negociam significados e constroem entendimentos compartilhados por meio da interação com diferentes tipos de texto e mídia.

Além dessas perspectivas teóricas, é importante considerar também as contribuições da Pedagogia Crítica e da educação para a cidadania no desenvolvimento do multiletramento. Autores como Paulo Freire e Henry Giroux argumentam que a alfabetização vai além da simples aquisição de habilidades técnicas; ela é também um processo de conscientização e empoderamento, que capacita os alunos a compreender criticamente o mundo ao seu redor e a se engajar de forma ativa na transformação social (Freire, 1974).

De acordo com Street (2003), a base teórica do multiletramento é multifacetada e complexa, sendo influenciada por contribuições provenientes de diversas áreas do conhecimento. Essas áreas incluem a Linguística, conforme proposto por Barton e Hamilton (1998), a Sociologia, conforme discutido por Gee (2004), a Psicologia, conforme abordado por Heath (1983), e a Educação, como ressaltado por Cope e Kalantzis (2000). Essa construção diversificada faz surgir uma concepção do multiletramento que integra a educação aos contextos sociais e culturais, tornando-a mais inclusiva, naturalmente.

Ao preparar os alunos para participar ativamente em uma variedade de contextos sociais, culturais e profissionais, o multiletramento oferece uma compreensão ampliada e mais inclusiva das práticas de letramento na sociedade contemporânea. Isso é possível graças à integração de diferentes perspectivas.

Nesse sentido, a abordagem pedagógica deve ter como norte uma série de princípios e características fundamentais que refletem a complexidade das práticas de leitura e escrita na sociedade atual, ou seja, o multiletramento oferece uma abordagem pedagógica conceitual. Explorar abrangentemente os princípios e características em questão é uma tarefa de grande mérito, na medida em que realça

sua importância fundamental na promoção de uma alfabetização mais inclusiva e contextualizada.

O primeiro princípio engloba a Pluralidade de Linguagens. De acordo com Rojo e Moura (2012a), esse princípio reconhece que a comunicação humana vai além da linguagem verbal escrita, abrangendo diversas modalidades textuais, como linguagens visuais, audiovisuais, digitais e corporais. Isso reflete a infinidade de formas e maneiras de expressão inerentes a cada indivíduo e à sociedade, evidenciando, assim, a urgência de uma prática pedagógica que valorize essa pluralidade.

De igual importância, o princípio da Contextualização Cultural, como o nome sugere, enfatiza o conhecimento das práticas pedagógicas tendo em vista o contexto cultural e social em que são aplicadas. Dessa forma, há o reconhecimento e valorização dos conhecimentos, experiências e identidades sociais de cada aluno, tanto quanto o reconhecimento da multiplicidade de formas de letramento presentes na sociedade. Barton e Hamilton (1998) ressaltam essa importância como uma característica distintiva do multiletramento.

Por fim, o desenvolvimento da habilidade crítica dos alunos, como destaca Freire (1987), é um dos pilares essenciais do multiletramento. No entanto, é importante reconhecer que a falta de empenho dos alunos em muitos casos não se deve ao desinteresse ou irresponsabilidade deles, mas sim às condições sociais, culturais e econômicas em que estão inseridos. Essas condições impõem desafios que dificultam o engajamento e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para analisar, avaliar e refletir sobre os diversos discursos e perspectivas presentes na sociedade. Portanto, a educação precisa considerar esses fatores e, ao mesmo tempo, buscar maneiras de motivar e apoiar os alunos no desenvolvimento dessas habilidades, para que possam absorver de forma crítica os textos e mídias que encontram no cotidiano.

Ainda no escopo dos fundamentos essenciais do multiletramento, é importante citar as suas principais características. A primeira delas é a flexibilidade. Como expõe Soares (2004), a flexibilidade é uma característica central do multiletramento, reconhecendo a natureza dinâmica das práticas de letramento e a diversidade de contextos em que ocorrem. Dentro desse entendimento, há que se desenvolver a capacidade de ajuste e correção no planejamento e na prática de ensino para que sejam coerentes com as necessidades e interesses do aluno.

A segunda característica é a integração da tecnologia. Kress (2003) reconhece o protagonismo das mídias digitais nas formas de comunicação e expressão contemporâneas. Isso não se limita à possibilidade do uso de algumas tecnologias como ferramenta de ensino, mas vê a importância do desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para a participação na sociedade atual.

Outra característica do multiletramento é a promoção da diversidade. Dentro desse entendimento, Street (2003) destaca a importância de valorizar a diversidade linguística, cultural e social dos alunos. Isso significa que a abordagem pedagógica deve ser inclusiva, incorporando as características e perspectivas de diversos grupos sociais e culturais nos materiais e atividades de ensino.

Por fim, a última característica é a prática reflexiva. Freire (1987) reconhece esse elemento como uma estratégia pedagógica fundamental no multiletramento. Para promover uma participação mais ampla e eficiente na sociedade, os alunos devem ser estimulados a refletir criticamente sobre as próprias práticas de letramento, bem como sobre as práticas sociais e culturais.

O multiletramento, ao abordar uma diversidade de linguagens e formas de expressão, permite que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica e contextualizada dos textos e mídias que encontram no cotidiano. Isso é particularmente relevante quando se consideram os desafios impostos pelo contexto social, cultural e econômico dos alunos, que, muitas vezes, dificulta o acesso a uma educação de qualidade. Ao integrar essas teorias com a realidade educacional, as práticas pedagógicas podem ser mais eficazes, promovendo uma educação que reconheça as diferentes formas de aprender e se expressar, alinhada com as necessidades e potencialidades dos alunos.

Em resumo, os princípios e características do multiletramento refletem uma abordagem dinâmica e inclusiva do ensino-aprendizagem, que reconhece a complexidade das práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea. Ao enfatizar a pluralidade de linguagens, a contextualização cultural, a negociação de significados, a habilidade crítica e outras características-chave, o multiletramento oferece uma estrutura conceitual abrangente para promover uma alfabetização mais relevante e significativa para os alunos. Ao incorporar esses princípios e características em práticas de ensino e currículos educacionais, os educadores podem ajudar os alunos a se tornar participantes mais competentes e engajados em uma variedade de contextos sociais e culturais.

O multiletramento, conforme destacado por Rojo e Moura (2012c), reconhece que as práticas de leitura e escrita são profundamente enraizadas em contextos sociais específicos, nos quais normas, valores e convenções culturais desempenham um papel crucial. Essa contextualização social do multiletramento ressalta a importância de considerar os diversos contextos sociais em que ocorrem as práticas de letramento ao desenvolver estratégias de ensino e intervenções educacionais.

Barton e Hamilton (1998) argumentam que as práticas sociais exercem um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades multiletradas dos indivíduos. Por exemplo, interações em redes sociais digitais podem promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação escrita em ambientes informais, enquanto o envolvimento com textos acadêmicos pode exigir competências de leitura mais analíticas e críticas. Além disso, as práticas sociais também moldam os tipos de textos e mídias aos quais os indivíduos têm acesso, influenciando assim suas experiências de letramento.

Nesse sentido, o multiletramento desempenha um papel crucial na transformação das práticas sociais, fornecendo aos indivíduos ferramentas e habilidades para se engajarem de maneira mais eficaz e crítica em uma variedade de contextos sociais, conforme destacado por Street (2003). Indivíduos com habilidades multiletradas podem interpretar e produzir textos em diferentes formatos e plataformas, adaptando-se às demandas de diferentes situações sociais. Além disso, o multiletramento capacita os indivíduos a participar ativamente de debates públicos, movimentos sociais e iniciativas de mudança social, utilizando suas habilidades de letramento para influenciar e transformar a sociedade.

No entanto, como apontado por Cope e Kalantzis (2000), a relação entre multiletramento e práticas sociais também apresenta desafios significativos. O acesso desigual à educação e à tecnologia pode criar disparidades no desenvolvimento de habilidades multiletradas entre diferentes grupos sociais, ampliando as desigualdades sociais existentes. Além disso, as rápidas mudanças nas práticas de comunicação e no ambiente midiático demandam constantes adaptações por parte dos indivíduos, desafiando as noções tradicionais de letramento e exigindo uma abordagem mais flexível e inclusiva.

Em suma, como ressaltado por Soares (2004), a relação entre multiletramento e práticas sociais é dinâmica e multifacetada, refletindo a interação contínua entre

habilidades de letramento e diversos contextos sociais. Ao reconhecer essa interconexão e promover uma abordagem sensível aos contextos sociais em que ocorrem as práticas de letramento, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades multiletradas relevantes e significativas, capacitando-os a participar ativamente da sociedade contemporânea.

Neste trabalho, as práticas de multiletramento serão analisadas em um contexto específico: uma escola localizada na área rural de Cocalinho, Mato Grosso. Desse modo, na próxima seção, serão abordadas especificidades relacionadas à Educação do Campo.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação no campo tem sido uma preocupação constante ao longo da história, refletindo a necessidade de garantir o acesso à educação de qualidade para populações que vivem em áreas rurais. Nesse contexto, o multiletramento emerge como uma abordagem pedagógica relevante, reconhecendo a diversidade de práticas de letramento presentes nas comunidades do campo e buscando promover uma educação contextualizada e inclusiva.

A história da educação do campo no Brasil é marcada por um contexto de iniciativas fragmentadas e desconectadas, muitas vezes focadas na formação de mão de obra agrícola, o que frequentemente negligenciava as necessidades educacionais das populações rurais, como apontado por Arroyo (2004d). Desde os primórdios da colonização, as primeiras escolas voltadas para os filhos de colonos e escravos nas fazendas e engenhos representaram uma tentativa incipiente da educação rural no país.

Ao longo do tempo, a educação no campo passou por diversas transformações, refletindo mudanças sociais, econômicas e políticas. Durante o século XX, houve avanços significativos na expansão da rede escolar do campo, com a criação de escolas agrícolas, escolas móveis e programas de educação de jovens e adultos voltados para as comunidades rurais. No entanto, persistiam desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a carência de material didático específico e a falta de formação adequada para os professores que atuavam nessas regiões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na década de 1990, reconhecem a diversidade cultural e socioeconômica do Brasil e preveem a necessidade de uma educação que leve em consideração as especificidades das diferentes regiões do país, incluindo o meio rural. Eles destacam a importância de práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento local, a relação com o meio ambiente e a participação das comunidades na construção do conhecimento.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, reforça esses princípios e estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. No caso da educação no campo, a BNCC destaca a importância de uma educação que promova o protagonismo dos estudantes, o desenvolvimento de competências socioemocionais e o estímulo à investigação e à experimentação, levando em conta as características e necessidades das comunidades rurais.

Na esfera acadêmica, diversos autores têm se dedicado à análise dos desafios e das perspectivas relacionados à educação no contexto rural, contribuindo para enriquecer o debate e subsidiar a formulação de políticas educacionais mais adequadas e contextualizadas. Esses autores, por meio de suas obras, oferecem contribuições significativas para o campo da educação no contexto rural, ampliando a compreensão sobre as demandas e potencialidades desse cenário educacional específico.

Em sua obra *Educação do campo: trajetórias e perspectivas*, Oliveira (2014) desenvolve uma análise aprofundada das políticas educacionais direcionadas ao meio rural no Brasil, evidenciando tanto os avanços conquistados quanto os desafios enfrentados na garantia do acesso à educação para as populações que habitam o campo. Já Gadotti (2002) ressalta, em *Educação e campo: síntese da história e identidade*, a importância de uma abordagem educacional que valorize não apenas a cultura, mas também os modos de vida característicos das comunidades rurais. Nesse sentido, destaca a relevância do diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional para uma prática pedagógica mais efetiva. Caldart (2002b), por sua vez, enfatiza a necessidade premente de uma educação que reconheça e valorize a identidade própria das comunidades do campo, bem como os saberes construídos e vivenciados localmente. Destaca ainda o papel central da escola como espaço de integração social e promoção da cidadania no contexto rural.

1.3 IMPORTÂNCIA DO MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo enfrenta desafios singulares e demandas específicas, que requerem abordagens pedagógicas sensíveis às peculiaridades desse contexto. Nesse sentido, o multiletramento surge como uma ferramenta fundamental para fomentar uma educação inclusiva, contextualizada e relevante para os estudantes do campo.

A relevância do multiletramento na educação do campo se deve a sua característica multifacetada e abrangente. Primeiramente, essa abordagem amplia o repertório linguístico e comunicativo dos alunos, capacitando-os a interagir de forma eficaz em uma variedade de contextos sociais e culturais (Freire, 1992). Ao reconhecer e valorizar as diversas formas de expressão presentes nas comunidades do campo, o multiletramento possibilita uma comunicação mais efetiva e uma compreensão mais ampla do mundo que os cerca.

Ademais, o multiletramento promove a inclusão digital e o acesso à informação, oferecendo aos estudantes instrumentos essenciais para o desenvolvimento de habilidades críticas, tais como análise, síntese e avaliação de informações provenientes de múltiplas fontes (Soares, 2009). Ao proporcionar acesso a recursos digitais e tecnológicos, o multiletramento capacita os alunos a se tornar navegadores competentes em um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia, facilitando assim sua integração na sociedade contemporânea.

Outro aspecto crucial é o papel do multiletramento na promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Ao reconhecer e valorizar os diferentes modos de expressão e conhecimento presentes nas comunidades rurais, essa abordagem contribui para reduzir as disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais (Silva, 2020). Dessa forma, garante-se que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e relevante para suas vidas, fortalecendo a democratização do ensino e a promoção da cidadania.

Além disso, o multiletramento estimula a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos (Rojo, 2009). Ao engajar os estudantes em práticas de leitura e escrita contextualizadas e significativas, essa abordagem os prepara para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela sociedade

contemporânea, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

O multiletramento representa uma abordagem pedagógica fundamental para atender às demandas da sociedade contemporânea, onde a diversidade de linguagens e mídias é cada vez mais evidente. No contexto do campo, essa abordagem enfrenta desafios únicos, mas também oferece oportunidades significativas para promover uma educação inclusiva e relevante.

Entre os principais desafios para a prática do multiletramento no contexto do campo, podemos elencar:

- **Infraestrutura limitada:** ao abordar os desafios do multiletramento no contexto rural, é fundamental considerar os diversos obstáculos que podem impactar a implementação eficaz dessas práticas, como destacado por Rojo e Moura (2012d). O acesso precário à eletricidade, internet e tecnologia dificulta a adoção de práticas multiletradas, que frequentemente dependem de recursos tecnológicos e conexão com a internet para sua execução.

- **Desigualdades sociais e econômicas:** como discutido por Caldart (2002b), essas dificuldades representam um desafio significativo para a implementação equitativa do multiletramento. A falta de recursos educacionais e oportunidades de aprendizagem pode limitar o acesso dos alunos a experiências multiletradas enriquecedoras, aprofundando ainda mais as disparidades educacionais.

- **Preservação da identidade cultural:** um aspecto crucial a ser considerado é a preservação da identidade cultural das comunidades do campo, conforme ressaltado por Barton e Hamilton (1998). Garantir que as práticas educacionais respeitem e valorizem a cultura local é essencial para promover uma educação multiletrada sensível e inclusiva. Isso demanda uma abordagem que reconheça e incorpore os saberes tradicionais e as práticas culturais das comunidades do campo, promovendo assim uma educação relevante e significativa para os alunos.

Porém, não existem só dificuldades na prática do multiletramento no âmbito rural. Em contraponto a elas, podemos elencar:

- **Valorização dos saberes locais:** ao considerar os aspectos positivos e oportunidades proporcionadas pelo multiletramento no contexto do campo, é essencial destacar os benefícios que essa abordagem pode trazer para o desenvolvimento educacional e social das comunidades rurais. Como discutido por Rojo e Moura (2012c), a valorização dos saberes locais é uma das vantagens

distintivas do multiletramento. Integrar os conhecimentos e práticas tradicionais das comunidades rurais no currículo escolar não apenas fortalece o senso de identidade e pertencimento dos alunos, mas também promove uma educação mais contextualizada e relevante, conforme abordado por Barton e Hamilton (1998).

- Desenvolvimento de habilidades críticas: como ressalta Street (2003), ao integrar uma variedade de linguagens e mídias no processo educacional, o multiletramento capacita os alunos a desenvolver habilidades essenciais, como pensamento crítico, análise de informações e resolução de problemas. Isso os prepara para se tornarem cidadãos ativos e informados em suas comunidades rurais, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico delas.

- Inovação pedagógica: como apontado por Cope e Kalantzis (2000), ao incentivar os educadores a explorar novas formas de ensino e aprendizagem, alinhadas com as necessidades e realidades das comunidades do campo, essa abordagem estimula a criatividade e o engajamento dos alunos. O uso criativo de recursos tecnológicos, como aplicativos móveis e plataformas *online*, pode enriquecer significativamente o processo educacional, proporcionando experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas para os alunos.

Diante do exposto, observa-se que investir no multiletramento no contexto do campo é essencial para promover uma educação inclusiva, relevante e de qualidade para os alunos e para as comunidades rurais como um todo. Entretanto, é de suma importância que sejam implementadas políticas públicas que garantam uma qualidade de ensino na educação do campo para que as práticas de multiletramento sejam plenamente realizadas. Voltamos a ressaltar que, no Brasil, a educação do campo enfrenta uma série de desafios decorrentes da falta de infraestrutura adequada, da escassez de recursos educacionais e da dificuldade de acesso à formação continuada para professores.

Autores como Luther e Gerhardt (2018) e Oliveira (2002) destacam a precariedade das escolas rurais, a carência de profissionais qualificados e as altas taxas de evasão escolar como alguns dos principais obstáculos enfrentados pelas comunidades do campo. Ademais, a falta de transporte escolar adequado e a distância física entre as comunidades do campo e as instituições educacionais são fatores que contribuem para a exclusão ou deficiência da educação das pessoas que vivem no campo. O percurso diário para a escola é longo para muitos alunos, o

que aumenta a probabilidade de abandono escolar e compromete a qualidade do ensino.

No que diz respeito ao acesso às TICs, as populações do campo enfrentam barreiras adicionais que limitam sua capacidade de aproveitar os benefícios oferecidos pela era digital. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Nery; Britto, 2022) referentes ao ano de 2021, ocorreu um significativo aumento do número de residências com acesso à internet nas áreas rurais dos municípios brasileiros, entretanto, quase 30% da população do campo ainda não possui esse acesso, o que dificulta o uso de recursos educacionais *online* e o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para a inserção no mercado de trabalho contemporâneo.

Além disso, a falta de infraestrutura de telecomunicações nas áreas rurais e a baixa renda das famílias agrícolas contribuem para a exclusão digital no campo, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais e educacionais. Sem acesso à internet e às TICs, as populações do campo ficam privadas de oportunidades de aprendizagem, de acesso à informação e de participação na vida social e política do país.

É importante destacar que o desenvolvimento humano e socioeconômico das comunidades do campo é gravemente afetado pela falta de educação e tecnologia digital. O ciclo de pobreza e marginalização é resultado da falta de acesso à educação formal e às tecnologias de informação e comunicação. Isso restringe as oportunidades de emprego, empreendedorismo e crescimento pessoal para as pessoas que vivem em áreas rurais.

Além disso, a exclusão educacional e digital dificulta que as pessoas residentes nas comunidades rurais aproveitem os benefícios da agricultura moderna e da economia digital. Isso reduz a possibilidade de diversificar as atividades econômicas e agregar valor aos produtos agrícolas. Para completar, leva ao êxodo das áreas rurais e ao esvaziamento do campo, resultando em um ciclo interminável de estagnação e pobreza.

Nessa perspectiva, o acesso à educação e às tecnologias no campo é um desafio complexo que exige uma abordagem integrada e multidisciplinar por parte do Estado, da sociedade civil e do setor privado. É fundamental que sejam implementadas políticas públicas e programas de inclusão digital específicos para as áreas rurais, visando superar as barreiras educacionais e tecnológicas que impedem

o pleno desenvolvimento das populações do campo. Somente por meio de um esforço conjunto é possível garantir o acesso universal à educação de qualidade.

Desse modo, a promoção do multiletramento no contexto do campo demanda uma abordagem colaborativa e sensível, envolvendo diversos agentes educacionais e sociais. Conforme destacado por Rojo e Moura (2012c), essa tarefa desafiadora requer o engajamento ativo do Estado, dos professores e da sociedade civil para implementar estratégias adaptadas às necessidades e às peculiaridades das comunidades rurais brasileiras.

Como exposto anteriormente, uma das adaptações cruciais para promover o multiletramento no campo é a valorização da cultura e identidade locais. Autores como Paulo Freire (1996) e Santomé (1995) ressaltam a importância de uma educação que reconheça e valorize os saberes e práticas culturais das comunidades rurais, integrando esses elementos ao currículo escolar. Nesse sentido, é fundamental que as práticas de ensino sejam contextualizadas e sensíveis às especificidades locais, incorporando elementos da cultura rural nas atividades de leitura, escrita e produção textual. Isso contribui não apenas para o fortalecimento da identidade dos estudantes, mas também para a promoção de um multiletramento significativo e relevante para sua vida.

Outra adaptação essencial para promover o multiletramento no campo é a incorporação de tecnologias acessíveis e contextualizadas no processo educacional. Almeida (2014) e Valente (2012) destacam a importância de utilizar recursos tecnológicos alinhados com a realidade e as necessidades das comunidades rurais. Isso inclui o uso de tecnologias móveis, como *tablets* e *smartphones*, que são mais acessíveis do que computadores de mesa ou *laptops* em locais remotos. Além disso, é essencial que as atividades e os materiais digitais sejam contextualizados. Isso significa que eles devem abordar assuntos e curiosidades pertinentes ao cotidiano dos alunos que estudam no campo.

Uma terceira adaptação relevante para promover o multiletramento no campo é a integração de práticas de leitura e escrita com atividades práticas relacionadas à vida no campo. Conforme os estudos de Freire (1987) e Soares (1998), é fulcral que ocorra nas escolas uma abordagem pedagógica que articule o ensino das habilidades de leitura e escrita com as atividades produtivas e culturais das comunidades rurais. Isso pode incluir, por exemplo, a realização de projetos de pesquisa sobre temas relacionados à agricultura familiar, a produção de textos

descritivos sobre práticas agrícolas tradicionais ou a criação de materiais educativos para disseminar conhecimentos sobre plantio, colheita e conservação de alimentos.

No Brasil, diversas políticas públicas foram implementadas para promover o acesso à educação no campo. Destacam-se os PCN, que reconhecem a diversidade cultural e socioeconômica do país e preconizam uma educação que leve em consideração as especificidades das diferentes regiões, incluindo o meio rural (Brasil, 1997), e a BNCC, que estabelece competências e habilidades essenciais para todos os estudantes brasileiros, considerando as particularidades das comunidades rurais (Brasil, 2017).

Apesar das políticas existentes, ainda persistem diversas falhas que comprometem o acesso à educação e às tecnologias no campo. Além da falta de infraestrutura adequada nas escolas rurais, como ausência de energia elétrica e internet de qualidade, a escassez de material didático específico para a realidade do campo e a formação deficiente dos professores que atuam nessas áreas são obstáculos a serem superados. Arroyo, Caldart e Molina (2004) destacam que, historicamente, a educação das populações rurais no Brasil tem sido negligenciada, resultando em escolas com recursos insuficientes e infraestrutura precária.

Para superar as falhas nas políticas públicas, observa-se que é necessário adotar uma abordagem baseada no multiletramento. Para isso, é de suma importância investir não apenas na melhoria da infraestrutura das escolas rurais, garantindo acesso à energia elétrica e internet de qualidade (Gadotti, 2002), mas também na formação contínua dos professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais (Freire, 1996). Parcerias com organizações não governamentais e empresas privadas podem viabilizar essas iniciativas e ampliar o alcance das políticas públicas educacionais no campo (Campos; Damasceno, 2020).

Portanto, as mudanças necessárias para promover o multiletramento no campo incluem elaborar políticas públicas sólidas que não sejam afetadas pela instabilidade política do Estado, fortalecer as políticas públicas já existentes, valorizar a cultura e a identidade local e incorporar tecnologias acessíveis e contextualizadas. Além disso, as práticas de leitura e escrita devem ser integradas às atividades práticas relacionadas à vida rural. Ao fazer essas modificações, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo, relevante e significativo para os estudantes do campo. Isso contribuirá para o desenvolvimento completo e a promoção da cidadania nas comunidades rurais brasileiras.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo é constituído por seções que descrevem os passos metodológicos trilhados neste trabalho. A princípio, apresenta-se a abordagem de pesquisa e, na sequência, expõe-se o contexto que subsidiou a coleta de dados, detalhando os métodos de coleta de dados e traçando o perfil da escola e dos participantes da pesquisa. Por último, discorre-se sobre as perspectivas metodológicas da Análise Crítica do Discurso utilizadas nesta pesquisa.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa foi orientada pela metodologia qualitativa, uma abordagem na qual o objetivo não é quantificar ou tabular dados, mas sim compreender e interpretar os significados construídos pelos participantes diante das situações que lhes são apresentadas. De acordo com Godoy (2005), trabalhos de cunho qualitativo objetivam analisar e interpretar dados, refletindo e explorando o que eles podem propiciar, além de buscar regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto escolhido para ser pesquisado.

A pesquisa qualitativa é especialmente orientada para responder a questões de natureza singular, envolvendo um nível de realidade nas ciências sociais que se encontra além da quantificação. Segundo Minayo (2011, p. 22), trabalhos acadêmicos que seguem essa abordagem focam o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nessa perspectiva, as camadas mais profundas das relações, processos e fenômenos sociais são exploradas pelo pesquisador. Esse nível de análise permite uma compreensão ampliada das dinâmicas humanas, que não podem ser simplificadas ou reduzidas a variáveis quantificáveis.

A escolha dessa abordagem é justificada pelo reconhecimento de que o objeto de pesquisa emerge da interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, destacando-se, portanto, a relevância atribuída à interpretação das amostras e à consideração do contexto histórico-social em que estão inseridos. De

acordo com Flick (2009), essa abordagem enfatiza a construção conjunta do conhecimento e valoriza a compreensão profunda das experiências dos participantes, refletindo as complexidades culturais e sociais presentes no estudo.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, é essencial que não sejam vistos apenas como informantes ou material do estudo, mas sim como atores sociais (agentes, participantes), cujo papel deve ser respeitado e valorizado (Guba; Lincoln, 1989). Nesse sentido, os participantes devem ser incentivados a compartilhar suas experiências e reflexões, com suas considerações pessoais sendo reconhecidas como parte fundamental do processo investigativo (Flick, 2009). Além disso, devem ser abordados como colaboradores ativos na constituição do conhecimento, contribuindo de forma significativa para a análise e interpretação dos dados, conforme enfatizado por Pimenta e Anastasiou (2002). Nesta dissertação, os sujeitos da pesquisa são os alunos de uma turma multisseriada de uma sala anexa da Escola Estadual Getúlio Vargas (Cocalinho-MT). Durante todo o estudo, foi reconhecida a importância da voz de cada um, o que tornou esta investigação mais participativa e inclusiva.

Segundo Kitzinger (2000), o grupo focal constitui uma modalidade de entrevista coletiva que se fundamenta na comunicação e na interação entre os participantes. Essa técnica permite a exploração de perspectivas diversas sobre um tema, possibilitando que os participantes construam significados coletivamente e discutam pontos de vista variados em um ambiente de troca e reflexão conjunta. Devido a isso, essa técnica foi a escolhida para propiciar a interação entre a pesquisadora e os participantes, por meio de três encontros realizados no segundo semestre de 2024 na turma supracitada.

Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, já discutida no capítulo 1, e a coleta de informações via grupo focal. A pesquisa bibliográfica forneceu o embasamento teórico necessário, permitindo a análise crítica e o aprofundamento nos conceitos fundamentais (Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2010). Complementarmente, o grupo focal viabilizou uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos participantes em relação ao tema estudado (Morgan, 1997).

Para as anotações e reflexões referentes ao grupo focal realizado nos três encontros com os estudantes, foi empregada a técnica de diário de registros, que propõe o registro contínuo, ou seja, tanto durante quanto após a ação, utilizando

diferentes formas de escrita além da escrita narrativa, que requer maior disponibilidade de tempo e distanciamento da experiência. Para Freire (1992, p. 72), é de suma importância que os educadores tenham o hábito de registrar histórias, retalhos de conversas, frases e expressões que possam proporcionar análises semânticas, sintáticas e prosódicas do seu discurso. Desse modo, o diário de registros foi escolhido para documentar a experiência proporcionada pelos grupos focais, assumindo-se, assim, como objeto de investigação.

Na próxima seção, discorre-se sobre os métodos de coleta de dados empregados neste estudo.

2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A escolha da unidade escolar como lócus de pesquisa se deu de maneira muito natural. Além de situadas no município onde mora e trabalha a pesquisadora, as salas anexas dessa instituição, especificamente as do Ensino Médio de turma multisseriada, satisfazem os requisitos necessários para o andamento e êxito desta pesquisa, pois atendem à demanda escolar dos alunos provenientes do campo.

O local da pesquisa foi uma escola pública estadual no município de Cocalinho (900 km da capital, Cuiabá), denominada Escola Estadual Getúlio Vargas (doravante EEGV), localizada na Rua Arceu Bezerra Vilarins, n. 223, no centro da cidade. Essa instituição escolar foi fundada em 10 de agosto de 1981, por meio do Decreto n. 1.242, publicado no *Diário Oficial do Estado* em 11 de agosto de 1998, e é mantida pelo governo do estado de Mato Grosso.

Conforme o Plano Político-Pedagógico (PPP) de 2023, muitos alunos não têm a perspectiva de prosseguir seus estudos, ingressar em uma universidade para cursar uma graduação ou ainda um curso técnico, sendo desestimulados pela ausência de instituições de ensino superior no município, além da falta de renda para financiar sua moradia em outra cidade. Outro empecilho habitual e inquietante são as elevadas taxas de evasão escolar, em grande parte causadas pela escassez de oportunidades de emprego na área urbana, o que leva muitos jovens a buscar trabalho na zona rural.

A EEGV disponibiliza três salas anexas, situadas a cerca de 90 km da sede da escola (direção Água Boa), na Serra do Calcário Roncador, próximas ao Rio das Mortes. Essas turmas são organizadas na modalidade de Educação do Campo, com

turmas multisseriadas desde 2004. A instituição oferece Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) até o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), sendo mantida pela Rede Estadual. Em 2024, contava com cerca de 62 alunos matriculados. Além disso, também nas salas anexas é ofertado o Ensino Fundamental de séries iniciais (Educação Infantil: Pré I e II e 1º ao 5º ano), mantido pela Rede Municipal e contando com aproximadamente 36 alunos, a maioria sob responsabilidade dos pais, com idade entre 4 e 17 anos.

A estrutura física da instituição na zona rural possui seis salas de aulas climatizadas, todas com acesso à internet, banheiro feminino e masculino para os alunos, uma sala para os professores equipada com um computador e duas impressoras, uma sala de informática com 11 *Chromebooks*, um pátio coberto com mesas e bancos para a refeição dos estudantes. São três professoras da rede estadual e quatro professores da Rede Municipal, duas pessoas do apoio administrativo educacional, sendo uma merendeira e uma pessoa da infraestrutura (limpeza) contratadas pela Rede Estadual.

O município de Cocalinho, onde a escola pesquisada está localizada, faz divisa com Goiás e fica às margens do Rio Araguaia, sendo rico em belezas naturais. Nesse contexto, a pesquisadora passou praticamente toda a sua vida, cursou seu Ensino Fundamental e Médio na única escola estadual da cidade. Inclusive, é a mesma instituição onde a pesquisadora tem o privilégio de trabalhar como educadora no cargo de técnica administrativa educacional há 13 anos. Pires (2001) relata que Cocalinho foi emancipado em 1986. Segundo a autora:

Em 13 de maio de 1986, por meio da Lei nº 5009, de autoria do deputado Roberto Cruz, no governo de Júlio Campos, ficou então criado o município de Cocalinho (antigo São José do Cocalinho), desmembrando-se de Barra do Garças, com uma área territorial de 19.551,53km² (Pires, 2001, p. 66).

Até 2017, o município não contava com estradas pavimentadas. Dessa forma, para ter acesso à cidade em Mato Grosso, era necessário atravessar o Rio Araguaia, por meio de balsa. Em 29 de julho de 2017, o governador Marconi Perillo (GO) inaugurou a ponte interestadual que conecta os estados de Goiás e Mato Grosso. A ponte foi construída por intermédio de uma parceria público-privada entre o governo de Goiás e o Consórcio Raios do Sol.

Com essa ligação, os goianos passaram a explorar o roteiro turístico de Cocalinho, mas o fluxo de visitantes deve aumentar ainda mais quando Goiás concluir a pavimentação de sua estrada até a cidade mato-grossense. Agora faltam apenas 10 km, pois já foram concluídos cerca de 53 km de asfalto que ligam Cocalinho à cidade de Mozarlândia-GO. O turismo em Cocalinho é sazonal, com destaque para a chamada Temporada de Praia, que ocorre entre junho e outubro, quando o nível das águas abaixa, revelando a beleza única do Araguaia. A mata ciliar do Araguaia em Cocalinho é exuberante e complementa a paisagem durante esse período.

Antes da pavimentação, a rodovia do Calcário (MT-326) — construída somente em junho de 2022, ligando o município à sua capital pela conexão de Cocalinho com a BR-158 — ficava comprometida nos períodos mais intensos de chuvas. Quando o Rio Cristalino, que atravessa a Rodovia do Calcário, transbordava, o trânsito precisava ser desviado por Goiás, passando por Britânia, Santa Fé de Goiás, Montes Claros de Goiás e Aragarças até chegar a Barra do Garças. Além desse obstáculo, a região enfrentava o desafio da travessia do Rio das Mortes, realizada por balsas operadas por empresas privadas. A construção da ponte, com 483 metros de extensão sobre o Rio das Mortes, no limite entre Cocalinho e Nova Nazaré, foi finalizada e entregue em setembro de 2022. A população local considerava essa construção uma de suas maiores demandas.

A aproximadamente 80 km da cidade, encontra-se uma área rural onde está localizado o Grupo Roncador. Desde 1999, esse grupo realiza operações de mineração de calcário dolomítico na cidade de Cocalinho. Os trabalhadores que vivem ali matriculam seus filhos nas salas anexas oferecidas no local. No entanto, devido à distância da sede, esses alunos e professores muitas vezes ficam esquecidos e não recebem o suporte adequado, o que frequentemente resulta em um alto índice de evasão escolar. Essa realidade motivou profundamente a realização desta pesquisa por parte da pesquisadora, pois se relaciona com a sua própria experiência na comunidade escolar, despertando o anseio de dedicar um trabalho acadêmico ao tema.

Nas escolas do campo, em particular, a introdução de práticas de multiletramento pode ser desafiadora devido à infraestrutura limitada e ao acesso restrito a tecnologias. No entanto, a criatividade pedagógica e a valorização dos saberes locais têm se mostrado eficazes na superação desses obstáculos. De

acordo com Garcia e Santos (2018), as práticas pedagógicas que incorporam tecnologias e abordagens inovadoras, respeitando as especificidades regionais e culturais, têm o potencial de transformar a educação do campo, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a valorização da cultura local e a inclusão social. Portanto, apesar das dificuldades apresentadas, percebe-se a importância da realização de um trabalho a partir da perspectiva dos multiletramentos nesse contexto rural da EEGV.

Na próxima seção, realiza-se a caracterização dos participantes selecionados para este estudo.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como mencionado, este estudo foi realizado nas salas anexas da EEGV, no Calcário Roncador, em uma comunidade da zona rural de Cocalinho, durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2024 e contou com a participação de 13 alunos do Ensino Médio. Esses estudantes foram selecionados para integrar o grupo focal da pesquisa, com o objetivo de compreender suas percepções e experiências sobre as práticas de multiletramento aplicadas nas salas anexas da escola, um ambiente escolar que atende a áreas rurais e distantes da sede.

O grupo focal foi composto por 13 alunos com a faixa etária variando entre 14 e 17 anos, todos matriculados no Ensino Médio nas salas anexas da escola. A maioria dos participantes é oriunda de famílias de trabalhadores rurais, com realidades socioeconômicas que refletem as especificidades da educação do campo. Esses estudantes, em sua maioria, têm um vínculo forte com as atividades do campo, e sua formação acadêmica ocorre em um contexto que mistura saberes tradicionais e as demandas do currículo formal (Soares, 2013).

A seleção dos alunos para o grupo focal seguiu o critério de representatividade, buscando abranger diferentes perspectivas dentro do grupo de estudantes do Ensino Médio, levando em consideração variáveis como gênero, séries e o envolvimento com atividades extracurriculares relacionadas à tecnologia e comunicação. A escolha do grupo focal é justificada pela necessidade de proporcionar um espaço de discussão sobre o impacto das práticas de multiletramento, considerando a diversidade de experiências e as diferentes formas

de interação dos alunos com as tecnologias educacionais e as linguagens multimodais (Gatti, 2005; Kleiman, 2011).

Antes dos encontros com os alunos por meio de grupos focais, foram realizadas também entrevistas semiestruturadas, o que será detalhado a seguir nos instrumentos de coleta de dados. Essas entrevistas contaram com a participação voluntária dos 13 alunos, sendo oito do gênero feminino e cinco do gênero masculino. Devido às diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, para assegurar o sigilo e proteger suas respectivas identidades, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

| N. | Nome Fictício | Idade | Série/Ano | Observações sobre a participação na pesquisa |
|-----------|----------------------|--------------|------------------|---|
| 1 | Ana Lúcia | 15 anos | 1º ano | Colaborativa |
| 2 | Fernanda Oliveira | 16 anos | 1º ano | Interesse em aprofundar |
| 3 | Matheus Rodrigues | 14 anos | 1º ano | Engajado nas discussões |
| 4 | Sofia Ferreira | 15 anos | 1º ano | Participação ativa |
| 5 | Ruan Lukas | 16 anos | 1º ano | Participação expressiva |
| 6 | Lucélia Fernandes | 17 anos | 1º ano | Participação moderada |
| 7 | Leonardo Rabelo | 16 anos | 2º ano | Participação ativa |
| 8 | Larissa Dias | 16 anos | 2º ano | Contribuição crítica |
| 9 | Henrique Souza | 16 anos | 2º ano | Respostas objetivas |
| 10 | Beatriz Matos | 16 anos | 2º ano | Timidez observada |
| 11 | Victor Brito | 16 anos | 2º ano | Respostas objetivas |
| 12 | Letícia Ramos | 17 anos | 3º ano | Colaborativa |
| 13 | Gisely Lemes | 17 anos | 3º ano | Participação moderada |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Inicialmente, um dos objetivos desta pesquisa era analisar os enunciados proferidos pelos alunos nessas entrevistas, que contribuíram de forma fulcral para o bom desenvolvimento dos três encontros realizados, visto que a pesquisadora conseguiu ter uma melhor percepção sobre o perfil do aluno que iria participar dos grupos focais. Entretanto, posteriormente, optou-se por fazer a análise desta dissertação a partir da conjuntura das salas anexas por meio dos encontros realizados (Fairclough, 2003) e não dos enunciados dos estudantes coletados nas

entrevistas, os quais serão analisados futuramente em trabalhos a serem publicados em artigos acadêmicos.

Nos grupos focais realizados ao longo de três encontros, foi dada atenção à diversidade de experiências e ao envolvimento dos alunos com as novas linguagens e tecnologias. A ideia era refletir sobre como diferentes alunos vivenciam as práticas de multiletramento, considerando suas diferentes formas de acesso às tecnologias e seu grau de familiaridade com o uso de mídias digitais na educação. Assim, nesses encontros, os alunos selecionados participaram de atividades extracurriculares que favorecem o uso de mídias e tecnologias, como oficinas de leitura, produção de vídeos, e atividades de pesquisa na internet, o que pode enriquecer a análise das práticas de multiletramento e sua aplicabilidade no contexto escolar (Garcia; Santos, 2018).

O grupo focal foi fundamental para compreender a percepção dos alunos em relação ao impacto das práticas de multiletramento em sua formação acadêmica e sua visão sobre a aplicação dessas práticas nas salas anexas da escola. De acordo com Coutinho e Lisboa (2011), a participação ativa dos alunos em discussões sobre o uso de novas linguagens e tecnologias nas escolas do campo contribui para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva, adaptada às necessidades e aos interesses dos estudantes. Assim, o grupo focal não apenas forneceu dados qualitativos para a análise, mas também permitiu que os próprios alunos refletissem sobre sua formação escolar, fortalecendo o vínculo entre pesquisa e prática educativa.

Na próxima seção, descreve-se de maneira detalhada como os instrumentos foram utilizados na coleta de dados.

2.4 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa para investigar as práticas pedagógicas e a inserção do conceito de multiletramento no contexto escolar rural. A coleta de dados foi conduzida por meio de duas técnicas principais: entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Esses métodos são particularmente adequados para compreender as percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, proporcionando uma análise aprofundada e detalhada das práticas pedagógicas no contexto do campo.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas como método de coleta de dados devido à sua flexibilidade e ao potencial de aprofundamento em temas específicos que emergem durante a interação entre pesquisador e participantes, proporcionando uma compreensão mais rica das experiências subjetivas (Minayo, 2010). Com base em um roteiro previamente elaborado sobre multiletramento e educação no campo (Rojo, 2012d), buscou-se captar as concepções dos alunos sobre multiletramento e as implicações dessas concepções no contexto escolar. O roteiro incluiu perguntas abertas, permitindo que os entrevistados compartilhassem suas opiniões e experiências de forma mais espontânea, ao mesmo tempo que assegurava a consistência e a comparabilidade dos dados coletados (Gaskell, 2002; Triviños, 1987).

É relevante destacar que a pesquisadora não integrava o corpo docente da instituição em questão. Assim, foi realizada uma reunião inicial com o diretor escolar para solicitar a devida autorização. O diretor, além de demonstrar grande receptividade em relação à pesquisa, assinou o Termo de Autorização/Anuência Institucional¹, formalizando o consentimento para a condução da pesquisa. Em seguida, entrou-se em contato com a professora responsável pela coordenação das salas anexas, o que facilitou o acesso aos demais docentes da turma envolvida para organizar o horário dos encontros. A professora mostrou-se extremamente prestativa e disposta a contribuir com o andamento da pesquisa.

Antes de iniciar a pesquisa com a turma selecionada, foi solicitado à coordenação que encaminhasse aos responsáveis pelos alunos um comunicado explicando os objetivos do estudo e solicitando a autorização, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a participação no projeto. Nesse momento, também foi solicitado que os responsáveis pelas salas anexas fizessem uma pré-apresentação da pesquisadora, informando o nome, onde e com que ela trabalhava, para que os participantes se familiarizassem com o projeto. Os responsáveis pelas salas anexas também explicaram de forma breve aos alunos selecionados o contexto e objetivo da pesquisa, deixando-os cientes, mesmo que de maneira introdutória, das possíveis dinâmicas de que participariam durante os momentos de encontro.

Com o retorno das autorizações (TCLE) devidamente assinadas, apresentou-se a proposta de pesquisa aos alunos. Nesse primeiro contato, observou-se uma

¹ Projeto submetido e aprovado no Comitê de Ética sob o Parecer n. 7.060.772.

receptividade significativa por parte dos estudantes, que demonstraram interesse e engajamento desde o início.

Os encontros ocorreram nas salas anexas da EEGV, com alunos selecionados intencionalmente de acordo com critérios previamente definidos: cursar o Ensino Médio, frequentar as aulas de forma assídua, na turma multisseriada, ter a autorização dos responsáveis por meio da assinatura do TCLE e manifestar interesse em participar da pesquisa. Atendendo a todos esses pré-requisitos, foram selecionados 13 alunos para as entrevistas.

As entrevistas ocorreram no ambiente escolar durante os dias letivos e em horário de aula. Tiveram duração média de 1 hora e 40 minutos a 2 horas, dependendo da qualidade dos dados e da quantidade de informações colhidas durante esse período. As sessões foram gravadas por meio de aplicativo de celular, com o consentimento dos responsáveis, garantindo-se a confidencialidade e o sigilo das informações fornecidas.

Os grupos focais foram aplicados como uma estratégia para gerar discussões em grupo que possibilitassem a troca de experiências e a construção coletiva de sentidos sobre as práticas de multiletramento. Segundo Krueger e Casey (2009), essa técnica é eficaz para captar a dinâmica de grupo e compreender as interações e divergências nas opiniões dos participantes. No presente estudo, como já foi dito, o grupo focal foi composto por 13 alunos do Ensino Médio, provenientes das salas anexas, selecionados de acordo com sua disponibilidade e interesse no tema.

Em seguida, foram realizados o planejamento e a elaboração do roteiro para os três encontros, conforme o cronograma a seguir:

Quadro 2 - Roteiro Grupo focal

| Data e duração | Etapas/Atividades |
|--|--|
| <p>05/09/2024</p> <p>(2 horas)</p> | <p style="text-align: center;">1º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepção dos participantes e agradecimentos pela contribuição na pesquisa; • Apresentação dos participantes e pesquisadora; • Explicação sobre multiletramento, por meio de <i>datashow</i>; • Música: Trem-bala (Canção de Ana Vilela); • Dinâmica em grupo (quebra-gelo); • Aplicação de questionário com as seguintes perguntas: |

| | |
|--|---|
| | <p>a) Você se considera uma pessoa com domínio digital?</p> <p>b) Você consegue acessar a internet, plataformas e sites sem dificuldades?</p> <p>c) Qual é a rotina de uso das tecnologias no seu dia a dia? Apenas na escola? Utiliza todos os dias? Ou só final de semana e feriados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teste vocacional (realizado pelos alunos no Chromebook, disponibilizado pela escola). |
|--|---|

Continua

Continuação Quadro 2

| Data e duração | Etapas/Atividades |
|--|--|
| <p>24/10/2024</p> <p>(2 horas)</p> | <p style="text-align: center;">2º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade: Linha do tempo das profissões (<i>Guia Tô no rumo</i>, atividades); • Pergunta: O que eu queria (quero) ser quando... <ol style="list-style-type: none"> Tinha entre 4 e 7 anos (folha amarela); Tinha entre 8 e 12 anos (folha azul); Atualmente (folha verde). • Dinâmica: Passar caixa de bombom com mensagens motivacionais. • Perguntas: <ol style="list-style-type: none"> Há semelhanças e diferenças entre as profissões que nos interessavam na infância, na pré-adolescência e na juventude? Quais fatores influenciaram nossos interesses e preferências profissionais? O ambiente social em que vivemos e crescemos influencia nossos interesses e preferências? Como podemos explicar as mudanças de nossos interesses e preferências profissionais? • Vídeo sobre as diferenças entre curso profissionalizante, técnico e superior. |
| <p>01/11/2024</p> <p>(2 horas)</p> | <p style="text-align: center;">3º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo orientativo sobre os principais programas educativos governamentais: Enem, Prouni, Fies, SisU. • Perguntas (<i>Guia Tô no rumo</i>, Jovens e escolha profissional): <ol style="list-style-type: none"> Você tem conhecimento de todas as instituições e programas públicos existentes? Que instituições/programas são mais conhecidas pelos estudantes? Por quê? Já tiveram a oportunidade de conhecer esses |

| | |
|--|--|
| | <p>espaços/programas? Já visitaram o <i>site</i> deles?</p> <p>d. Pretendem estudar em algum desses estabelecimentos ou participar de algum programa após concluir o Ensino Médio?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do <i>Currículo Lattes</i> da pesquisadora. • No <i>Chromebook</i>, foram acessados pelos alunos alguns sites de cursos técnicos, profissionalizantes e de graduação. • Agradecimentos finais. |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os encontros do grupo focal ocorreram em três etapas e foram conduzidos de maneira a incentivar os participantes a refletir sobre as metodologias utilizadas pelos professores e suas próprias experiências com as práticas de multiletramento no ambiente escolar. A mediação do grupo focal buscou garantir que todas as vozes fossem ouvidas, promovendo um espaço de diálogo que enriquecesse a análise dos dados. A interação entre os participantes proporcionou reflexões importantes sobre as percepções dos alunos acerca do uso de diferentes linguagens no processo de aprendizagem, como as mídias digitais, *e-books* e outros recursos multimodais utilizados.

A coleta de dados foi conduzida de acordo com os procedimentos metodológicos característicos da abordagem escolhida para esta investigação, enfatizando práticas que dialogam com os princípios do multiletramento e da interação multimodal (Rojo, 2012c). A estratégia utilizada incorporou instrumentos variados, com o objetivo de captar, de maneira abrangente, as percepções e práticas dos sujeitos envolvidos. Desse modo, no fim de cada encontro, foram descritos no diário de registros os principais pontos que ocorreram durante a interação entre a pesquisadora e os estudantes, com foco nas práticas de multiletramento realizadas por eles nesses momentos.

Os procedimentos da coleta de dados da pesquisa foram planejados e executados de forma a captar, com profundidade, as interações e práticas pedagógicas relacionadas aos multiletramentos no contexto do campo. Os métodos adotados buscaram contemplar instrumentos diversificados e metodologias participativas, com o objetivo de registrar tanto as perspectivas dos alunos quanto as dinâmicas de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias disponíveis na instituição.

Conforme descrito no quadro acima, no primeiro encontro, foi aplicado um questionário aos alunos composto por perguntas abertas e fechadas, elaboradas com o propósito de mapear o nível de familiaridade deles com as práticas de multiletramento. As questões abordaram aspectos como o acesso às tecnologias digitais, o uso de mídias no cotidiano, a leitura e produção de textos multimodais, além da percepção deles sobre a integração dessas práticas no contexto escolar. O questionário permitiu captar, de forma sistematizada, dados qualitativos, assegurando uma compreensão inicial das práticas letradas dos estudantes, conforme orientado por Gil (2008), que destaca a eficácia desse instrumento em pesquisas educacionais.

Para complementar os dados obtidos nos questionários, foi realizada uma dinâmica em grupo (quebra-gelo). O “quebra-gelo” é uma técnica frequentemente usada no início de um encontro, aula ou reunião para reduzir a ansiedade, aumentar a confiança e promover a interação entre os participantes. De acordo com Freire (1996), criar um ambiente de confiança e abertura é um dos pilares para que o processo educacional seja eficaz, especialmente em contextos em que os alunos podem estar inicialmente desconfortáveis ou hesitantes. Por meio do “quebra-gelo”, os estudantes têm a oportunidade de se conhecer melhor, estabelecer relações e se sentir mais à vontade para participar.

No segundo encontro, foi utilizada dinâmica de grupo (com frases motivacionais). As frases motivacionais, nesse sentido, desempenham um papel fundamental, pois incentivam os alunos a refletir sobre suas próprias capacidades, crenças e objetivos. Elas funcionam como gatilhos que ajudam a promover uma mentalidade positiva, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. São frequentemente utilizadas como uma ferramenta poderosa em dinâmicas de grupo, pois podem servir como estímulos para o pensamento reflexivo e a mudança de mentalidade dos participantes. Segundo Robbins (2008), elas podem ajudar os indivíduos a se sentir mais confiantes, a estabelecer metas e a se comprometer com suas próprias melhorias. No contexto escolar, têm o potencial de criar uma atmosfera que favorece o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos, aspectos essenciais para a aprendizagem.

Outro recurso metodológico importante foi a pesquisa realizada pelos alunos, que utilizaram os *Chromebooks* disponibilizados pela escola. Durante essa etapa, os

estudantes foram orientados a utilizar diferentes fontes de informação disponíveis na internet, como testes vocacionais, pesquisas em *sites* oficiais de programas educacionais públicos e consultas em portais de universidades públicas e particulares. Essa orientação reflete a importância do letramento digital no processo educativo, uma vez que, segundo Rojo e Moura (2019), o uso crítico das tecnologias digitais favorece a ampliação das práticas de multiletramento e possibilita aos estudantes uma interação mais significativa com os diferentes gêneros textuais presentes no ambiente *online*. Além disso, de acordo com Coscarelli e Ribeiro (2020), o acesso a plataformas digitais educacionais contribui para o desenvolvimento de habilidades de busca e seleção de informações, competências essenciais para o aprendizado na contemporaneidade.

A apresentação de conteúdos utilizando o *datashow* foi outro procedimento relevante na coleta de dados. No decorrer dessa etapa, foram exibidos materiais multimodais, como vídeos educativos, imagens e infográficos, seguidos de discussões em grupo mediadas pela pesquisadora. O uso de *datashow* não apenas favoreceu a interação dos alunos com diferentes linguagens, mas também possibilitou a análise de suas respostas às informações apresentadas em um formato visual e dinâmico. Kress e van Leeuwen (2006) enfatizam que o letramento visual desempenha um papel essencial no contexto dos multiletramentos, ampliando as possibilidades de interpretação e expressão dos sujeitos.

A combinação desses instrumentos e recursos permitiu uma coleta de dados abrangente e diversificada, contemplando diferentes dimensões das práticas de multiletramento no contexto rural. A triangulação dos dados obtidos nos questionários, dinâmicas, pesquisas *online* e apresentações multimodais garantiu maior robustez e profundidade à análise, conforme defendido por Denzin e Lincoln (2011). Essa abordagem também respeitou as especificidades socioculturais e tecnológicas do ambiente escolar investigado, promovendo uma compreensão contextualizada das práticas de letramento dos alunos das salas anexas da EEGV.

2.5 PESQUISA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A análise dos dados obtidos será realizada por meio de uma análise de conjuntura, que integra o arcabouço metodológico da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), de Norman Fairclough (2003). A ACD é um método teórico-

metodológico que investiga como os discursos refletem, sustentam e transformam relações de poder e ideologia em contextos sociais. Fundamentada em uma abordagem interdisciplinar, a ACD parte do pressuposto de que a linguagem não é neutra, mas um instrumento de representação de visões de mundo e de construção de significados sociais. Resende (2009) destaca que a ACD se posiciona como uma prática científica crítica, comprometida com a análise das formas pelas quais os discursos naturalizam desigualdades sociais e silenciam determinados grupos.

Um conceito essencial na ACD é o de *ordem do discurso*, proposto por Fairclough (2001) e abordado também por Beltrão (2019). Essa concepção, no entanto, surge com Foucault, que, ao investigar as relações entre poder, saber e discurso, introduz a ideia de que os discursos são organizados dentro de uma ordem específica que regula o que é considerado verdadeiro, legítimo ou aceitável em determinado contexto social. Dessa forma, a ordem do discurso não apenas descreve como os discursos são estruturados, mas também como eles moldam as práticas sociais e as relações de poder dentro da sociedade. Essa ideia refere-se ao conjunto de práticas discursivas que coexistem em um espaço social, regulando o que pode ser dito e como pode ser dito. A ordem do discurso opera como um sistema de controle que organiza as possibilidades de representação do mundo e de visões de mundo, limitando, muitas vezes, a inclusão de determinadas vozes. Nesse contexto, Barros (2015) afirma que as ordens do discurso estão diretamente vinculadas às relações de poder, uma vez que privilegiam certos discursos enquanto marginalizam outros.

Essa marginalização é especialmente evidente em contextos educacionais, como nas escolas do campo, onde os alunos frequentemente são silenciados e esquecidos. A estrutura discursiva que predomina nesses espaços muitas vezes desconsidera as especificidades socioculturais dos estudantes, reforçando práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades. Para Resende e Ramalho (2006), a análise crítica do discurso permite compreender como essas práticas discursivas refletem uma visão de mundo hegemônica, que invisibiliza outras formas de representar o mundo e de construir conhecimento.

O enquadramento teórico-metodológico da ACD, conforme Barros (2015), possibilita uma análise detalhada das práticas discursivas em diferentes contextos sociais e educacionais, revelando as estruturas ideológicas que sustentam as desigualdades. Além disso, Beltrão (2019) enfatiza que a ACD não é apenas uma

ferramenta de análise, mas também um posicionamento ético e político do pesquisador, que assume o compromisso de questionar as práticas discursivas que perpetuam injustiças.

Conforme Barros (2015) e Chouliaraki e Fairclough (1999), o enquadramento teórico-metodológico proposto para orientar as etapas de pesquisas de natureza crítico-social compreende seis estágios fundamentais. A partir dessa estrutura, foram delineadas as etapas do trabalho dentro da perspectiva de ACD.

Quadro 3 - Estágios da Pesquisa em ACD no contexto da educação do campo de Cocalinho-MT

| Estágio | Descrição |
|--|--|
| 1. Acuidade de um problema relevante. | Compreender a realidade educacional no meio rural de Cocalinho, investigando: qual tipo de educação está sendo ofertado, qual concepção pedagógica fundamenta essa oferta, e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. |
| 2. Identificação dos obstáculos que dificultam a superação da injustiça associada ao problema. | Identificar as limitações da oferta educacional, como a desconexão entre o currículo e as especificidades do contexto rural, a ausência de práticas pedagógicas contextualizadas e a falta de preparo para desafios sociais e acadêmicos. |
| 3. Investigação da função desempenhada pelo problema nas práticas sociais. | A educação do campo permanece ancorada em um modelo urbano e tradicional, que não contempla as particularidades do campo, dificultando a formação crítica e reflexiva dos estudantes para lidar com as demandas da vida social e profissional. |
| 4. Proposição de possíveis estratégias para superar os obstáculos identificados. | Promover práticas pedagógicas contextualizadas, reformular o currículo para incluir as especificidades culturais e sociais do campo e investir em formação continuada de professores voltada à educação rural emancipatória. |
| 5. Reflexão crítica sobre a análise realizada. | Identificar as limitações da pesquisa e discutir suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, que valorizem as demandas específicas das comunidades do campo. |

| | |
|--|--|
| 6. Formulação de um novo problema de pesquisa com base nos achados anteriores. | Investigar como o fortalecimento do vínculo entre educação e realidade local pode potencializar a emancipação social e acadêmica dos estudantes do meio rural, contribuindo para a superação das desigualdades educacionais. |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, a ACD se apresenta como um método potente para investigar as relações entre linguagem, poder e ideologia, principalmente em contextos de exclusão, como o das escolas do campo. Por meio de conceitos como ordem do discurso e visões de mundo, pesquisadores como Barros (2015), Beltrão (2019) e Resende (2009) demonstram a importância de desvelar os mecanismos de silenciamento e exclusão discursiva, contribuindo para a construção de práticas sociais e educacionais mais justas e inclusivas.

3 ANÁLISE DE CONJUNTURA DAS SALAS ANEXAS DA EEGV DE COCALINHO-MT: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DE PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO

Neste capítulo, foi realizada uma análise de conjuntura das salas anexas da EEGV de Cocalinho, Mato Grosso, com o objetivo de compreender como as práticas de multiletramento podem contribuir para um ensino mais significativo para os alunos da comunidade rural da cidade. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22), as conjunturas são conjuntos relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas – em seu aspecto de permanência relativa – em torno de projetos sociais específicos.

Desse modo, para compreender tanto o contexto histórico como a realização do projeto sobre multiletramento nessa escola, este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, será apresentado um levantamento histórico e geográfico de Cocalinho, Mato Grosso. Na seção seguinte, será realizada uma contextualização histórica da EEGV. As três seções posteriores abordarão os três encontros realizados com os alunos das salas anexas da EEGV, em que serão analisadas como as práticas de multiletramento foram assimiladas pelos estudantes.

3.1 A HISTÓRIA, FORMAÇÃO TERRITORIAL E ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO DE COCALINHO-MT

Cocalinho é um município situado no estado de Mato Grosso, localizado no Centro-Oeste do Brasil, e, como muitos outros municípios do interior, tem uma história marcada por desafios econômicos, sociais e educacionais. Os residentes do município são denominados cocalinhenses.

O município de Cocalinho está geograficamente localizado na latitude 14°23'50" sul e longitude 50°59'45" oeste, com uma altitude de 241 metros. Sua extensão territorial abrange uma área de 16.538,832 km², sendo delimitada pelo Rio Araguaia, um fator que contribui para seu significativo potencial turístico, especialmente no que tange às atividades de lazer, pesca e ecoturismo.

O território do município de Cocalinho, delimitado oficialmente em 1986, é circundado por importantes cursos d'água, tendo o Rio das Mortes como limite a oeste e o Rio Araguaia a leste. Além desses, a região é atravessada pelo Rio Cristalino, Corixo Gerais dos Cães, Córrego do Gado e Rio Pindaíba, o que contribui para sua dinâmica hidrológica.

A geomorfologia local é caracterizada pela *Depressão do Araguaia*, uma unidade que, devido à sua baixa altitude, sofre processos de alagamento durante o período chuvoso. Essa sazonalidade hídrica influencia diretamente a agricultura local, tornando-a vulnerável a períodos de estiagem.

A vegetação predominante no município é classificada como parque de cerrado, apresentando uma diversidade fitofisionômica que inclui Mata Inundável, Caapão, Babaçual, Cerradão, Cerrado *stricto sensu*, Campo de Murunduns, Campo de *Byrsonima orbignyana* e Campo Cerrado de *Vochysia rufa*.

Outro elemento geológico relevante é a Serra do Calcário, situada às margens do Rio das Mortes. Essa formação apresenta um relevo cárstico e abriga sítios arqueológicos onde foram identificados vestígios humanos e fragmentos cerâmicos, indicando a ocupação pré-histórica da região.

A ocupação territorial do município de Cocalinho ocorreu de maneira relativamente tardia em comparação com outros núcleos da região sudeste do estado de Mato Grosso. O processo de colonização e estruturação administrativa dessa localidade foi marcado por uma série de decretos e leis que delinearam seu desenvolvimento.

Em 26 de abril de 1928, por meio do Decreto-lei n. 808, o governo estadual destinou uma área de 1.800 hectares de terras devolutas para a formação do povoado de São José do Cocalinho, então vinculado ao município de Registro do Araguaya (Cocalinho, 2024).

Posteriormente, em 21 de abril de 1932, o município de Registro do Araguaya teve sua denominação alterada para Araguaiana, mantendo-se sob sua jurisdição o território da povoação de São José do Cocalinho. A relevância administrativa da região foi reforçada com a criação do Distrito de Paz de São José do Cocalinho, conforme estabelecido pelo Decreto Estadual n. 368, de 18 de maio de 1934 (Cocalinho, 2024).

A década de 1940 representou um período de crescimento para a região, impulsionado pelas iniciativas da Fundação Brasil Central. Esse avanço resultou na reestruturação territorial, culminando na criação do distrito de São Félix pela Lei n. 163, de 25 de outubro de 1948, que desmembrou parte da área de São José do Cocalinho. Posteriormente, o Decreto n. 1.329, de 19 de maio de 1952, destinou 3.600 hectares de terras devolutas no município de Barra do Garças para o estabelecimento do patrimônio da Vila de Cocalinho (Cocalinho, 2024).

No que se refere à formação administrativa, o distrito de Cocalinho foi criado em 18 de maio de 1934, conforme o Decreto n. 368, subordinado ao município de Araguaiana, então denominado Registro do Araguaia. Em divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937, o distrito de Cocalinho ainda figurava sob jurisdição de Araguaiana (Cocalinho, 2024).

Com a promulgação da Lei Estadual n. 121, em 15 de setembro de 1948, a sede do município de Araguaiana foi transferida para o distrito de Barra do Garças, mantendo-se a denominação de Barra do Garças e convertendo Araguaiana em um distrito subordinado. Em divisões territoriais subsequentes, como a de 1º de julho de 1960 e a de 1º de julho de 1983, o distrito de Cocalinho permaneceu sob administração do município de Barra do Garças (Cocalinho, 2024).

A emancipação política de Cocalinho ocorreu com a elevação do distrito à categoria de município pela Lei Estadual n. 5009, de 13 de maio de 1986, desmembrando-se de Barra do Garças. A instalação do município ocorreu em 31 de dezembro de 1986, sendo constituído unicamente pelo distrito-sede. Na divisão territorial de 1995, o município permaneceu constituído apenas pelo distrito-sede, estrutura que se manteve na divisão territorial de 2009, consolidando-se como

unidade administrativa autônoma dentro do estado de Mato Grosso (Cocalinho, 2024).

A infraestrutura viária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer município, pois influencia diretamente o acesso a bens, serviços e oportunidades. No caso de Cocalinho, as dificuldades históricas de deslocamento representaram um dos principais entraves ao progresso local. Durante um longo período, o município não possuía estradas pavimentadas nem pontes, o que tornava a travessia de rios dependente do uso de balsas. Esse fator não apenas dificultava a circulação de pessoas e mercadorias, mas também impunha um significativo atraso na chegada de recursos essenciais ao município, comprometendo seu crescimento econômico e social (Cocalinho, 2024).

Por vários anos, o fornecimento de energia elétrica às residências em Cocalinho foi realizado por meio de um motor gerador movido a diesel. Entretanto, um avanço significativo ocorreu durante a gestão de 1993 a 1996, quando uma parceria estabelecida com fazendeiros locais possibilitou a instalação da rede elétrica no município, representando um marco histórico no desenvolvimento da infraestrutura local.

A ausência de infraestrutura adequada impactou diretamente a conectividade do município com o restante da região. Enquanto cidades vizinhas receberam com antecedência tecnologias como telefonia móvel e internet, Cocalinho experimentou um atraso na implementação desses serviços. Esse hiato tecnológico resultou em prejuízos significativos, especialmente no âmbito educacional, uma vez que estudantes e professores enfrentaram barreiras para acessar materiais pedagógicos digitais e se integrar a novas metodologias de ensino baseadas em tecnologia. A conectividade é um elemento essencial para a educação contemporânea, pois possibilita não apenas o acesso à informação, mas também a ampliação das perspectivas de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Além do impacto educacional, a precariedade da infraestrutura de transporte dificultou a atração de investimentos para a região, limitando o crescimento do setor comercial e restringindo o acesso da população a bens de consumo e serviços básicos. A ausência de infraestrutura adequada é um dos principais fatores responsáveis pela manutenção de desigualdades regionais, uma vez que impede a fluidez econômica e social necessária para a redução das disparidades entre os municípios.

Dessa forma, a precariedade das estradas e a falta de pontes em Cocalinho não representaram apenas um obstáculo físico ao deslocamento, mas também um entrave estrutural ao desenvolvimento da cidade. O atraso na chegada de tecnologias e serviços essenciais impactou diretamente a qualidade de vida da população, revelando a importância de investimentos contínuos em infraestrutura para promover a equidade regional e garantir melhores condições de acesso a direitos básicos, como educação e comunicação.

Desde então, Cocalinho tem se desenvolvido gradativamente, enfrentando desafios relacionados à infraestrutura, à economia e, principalmente, à educação. A economia de Cocalinho sempre esteve fortemente ligada ao setor primário, com destaque para a pecuária extensiva e a agricultura de subsistência. Ao longo dos anos, a cidade passou a diversificar suas atividades, incorporando setores como o comércio e o turismo, impulsionado pelas belezas naturais da região, como o Rio Araguaia e suas áreas de preservação ambiental.

O crescimento populacional trouxe consigo demandas por melhorias nos serviços públicos, especialmente na educação. A oferta educacional foi se expandindo gradualmente, com a criação de escolas municipais e estaduais para atender a população local. Entretanto, ainda persistem desafios quanto à formação docente, acesso a recursos tecnológicos e adaptação curricular às especificidades do campo.

Nos últimos anos, Cocalinho tem passado por uma transformação em termos de infraestrutura, especialmente no que diz respeito ao acesso à tecnologia e à conectividade. A pavimentação das rodovias que ligam as comunidades rurais à sede do município e a expansão da cobertura de internet têm permitido que as escolas, incluindo as salas anexas da EEGV, integrem as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Essa mudança, ainda que gradual, oferece novas possibilidades para a educação, uma vez que a internet e as tecnologias digitais permitem o acesso a recursos educativos variados e a interação com outros contextos culturais e sociais, ampliando as fronteiras do aprendizado.

A inclusão digital representa, portanto, uma oportunidade de promover o multiletramento nas escolas do campo, uma vez que as novas ferramentas tecnológicas possibilitam que os alunos do campo acessem informações, participem de redes de aprendizagem e desenvolvam habilidades digitais essenciais para a vida no século XXI. A conexão com a internet e o uso de plataformas digitais podem

transformar as salas anexas da EEGV em espaços de inovação pedagógica, possibilitando que os alunos se conectem ao mundo de novas maneiras, desenvolvendo habilidades que vão além do simples uso das tecnologias, mas também favorecendo uma participação ativa na sociedade e na economia digital.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS: TRAJETÓRIA E RELEVÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE COCALINHO

A história da educação no município de Cocalinho-MT remonta à fundação da primeira escola estadual, a Escola Moreira Cabral, que funcionava como uma extensão do município de Barra do Garças. Essa unidade de ensino desempenhou um papel essencial na oferta de educação básica à população local, ainda que enfrentasse diversas dificuldades estruturais e logísticas ao longo de sua existência. A interiorização da educação no Brasil sempre esteve atrelada a desafios, como a precarização da infraestrutura escolar e a escassez de investimentos públicos, o que contribuiu para a degradação de muitas instituições em regiões remotas. Como destaca Saviani (2009), a educação escolar, em sociedades estruturalmente divididas em classes, tanto pode contribuir para a transformação social quanto para a manutenção das desigualdades, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Com o passar dos anos, a Escola Moreira Cabral sofreu um processo de deterioração gradual, agravado pela ausência de políticas de manutenção adequadas. Esse cenário foi ainda mais comprometido pela grande enchente de 1980, evento que acelerou a deterioração da estrutura física da escola, culminando em sua demolição. Os fenômenos naturais, quando associados à falta de planejamento urbano e educacional, podem comprometer significativamente a continuidade das atividades escolares, levando à necessidade de realocação dos estudantes e reformulação das políticas educacionais locais.

Após a destruição da Escola Moreira Cabral, emergiu a necessidade de uma nova unidade de ensino para atender à crescente demanda educacional da região. Foi nesse contexto que surgiu a EEGV, instituição que se tornou referência no município e permanece em funcionamento até os dias atuais. A criação dessa escola representou um avanço significativo para a comunidade local,

proporcionando um espaço mais estruturado para a aprendizagem e contribuindo para a consolidação do sistema educacional de Cocalinho. A continuidade e evolução das instituições de ensino em municípios do interior são essenciais para a democratização do acesso à educação e para a promoção do desenvolvimento social e econômico das comunidades atendidas. Assim, a trajetória educacional de Cocalinho reflete não apenas os desafios enfrentados pela educação em áreas interioranas, mas também a resiliência da comunidade escolar e dos gestores públicos na busca por soluções que garantam a oferta de ensino de qualidade.

Nos primeiros anos de funcionamento, a EEGV contava com um corpo docente formado, em sua maioria, por professores sem formação específica na área da Educação, recrutados muitas vezes com base apenas no nível de escolaridade mínimo exigido para a docência. A ausência de um processo seletivo estruturado comprometia a qualidade do ensino, já que os docentes precisavam ministrar diversas disciplinas, mesmo sem o devido preparo acadêmico. Esse cenário evidencia um problema histórico recorrente na educação brasileira, especialmente em regiões interioranas, que destaca a relação direta entre formação docente e qualidade do ensino.

A dificuldade de mão de obra não se restringia aos professores, mas também aos demais funcionários da unidade escolar, que exerciam funções acumuladas devido à escassez de profissionais especializados. A falta de condições adequadas de trabalho contribuía para a alta rotatividade de docentes e equipe administrativa, gerando instabilidade no desenvolvimento do ensino.

A mudança significativa nesse panorama na EEGV ocorreu com a implementação de concursos públicos para professores e demais profissionais da educação, o que possibilitou a chegada de profissionais devidamente qualificados para suas respectivas áreas de atuação. A presença de docentes com formação superior, mestrado e doutorado contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a elevação do nível educacional da escola. No entanto, essa melhoria não ocorreu de maneira homogênea em todo o município.

Com a expansão da rede escolar e a criação das salas anexas, observou-se um fenômeno paradoxal: enquanto a sede da EEGV alcançou padrões mais elevados de ensino, as unidades anexas ainda enfrentavam dificuldades similares às do período inicial. A carência de profissionais especializados persiste, levando professores a assumir disciplinas fora de sua área de formação, o que impacta

diretamente a qualidade do ensino ofertado. Essa sobrecarga docente pode reduzir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem ou até comprometer o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Além da sobrecarga dos professores, a infraestrutura das salas anexas também apresenta desafios significativos. A falta de equipamentos pedagógicos adequados, bibliotecas atualizadas e recursos tecnológicos impacta diretamente a aprendizagem dos estudantes. O acesso a ferramentas pedagógicas modernas é essencial para a promoção de um ensino de qualidade, especialmente em áreas rurais e periféricas.

Outro aspecto a ser considerado é a formação continuada dos docentes que atuam nas salas anexas. Embora a realização de concursos públicos tenha melhorado a qualificação dos professores da sede, muitos profissionais das unidades anexas não têm acesso a cursos de aperfeiçoamento e capacitação. É imprescindível que os professores tenham acesso a cursos de formação continuada que os capacitem a compreender e implementar de forma crítica e reflexiva a proposta pedagógica da escola. Nesse contexto, Saviani (2007a, p. 30) afirma que “a formação continuada dos professores deve estar articulada com a proposta pedagógica da escola, de forma a possibilitar a sua implementação efetiva”. Tal alinhamento entre a formação docente e a proposta pedagógica não apenas fortalece a atuação do professor, mas também assegura a consistência e a eficácia das práticas educacionais no cotidiano escolar.

Diante desse contexto, a qualidade do ensino em regiões afastadas pode ser significativamente aprimorada mediante a adoção de políticas educacionais específicas. A valorização e a fixação de profissionais nessas localidades dependem de iniciativas governamentais que incentivem a permanência dos docentes no campo, por meio de programas estruturados que garantam condições adequadas de trabalho e formação continuada (Caldart, 2002d). Além disso, a equidade na distribuição de docentes qualificados constitui um fator essencial para a redução das desigualdades educacionais, pois a disparidade na oferta de ensino entre áreas centrais e periféricas reflete dinâmicas históricas e sociais que perpetuam exclusões (Hage *et al.*, 2005).

A implementação de políticas públicas voltadas para esse fim deve considerar não apenas a alocação de profissionais, mas também a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades locais e promovam um ensino

contextualizado e significativo (Caldart, 2002d). Esse processo se insere em um cenário mais amplo de disputa discursiva sobre os sentidos da educação, no qual as relações de poder influenciam a formulação e a execução das políticas educacionais (Chouliraki; Fairclough, 1999). Com isso, a superação das desigualdades estruturais na educação exige abordagens que rompam com a lógica tradicional de marginalização dos espaços rurais e periféricos, reconhecendo a escola como um espaço de transformação social e emancipação dos sujeitos historicamente excluídos (Arroyo, 2004d).

Esse cenário evidencia a urgência de políticas educacionais mais eficazes voltadas para as regiões rurais e periféricas, de modo a garantir não apenas a presença de profissionais qualificados, mas também condições estruturais adequadas para o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, Freire (1996) ressalta que uma educação de qualidade deve considerar a realidade sociocultural do educando, promovendo sua formação integral e crítica. Assim, torna-se imprescindível a implementação de medidas que assegurem a equiparação entre as salas anexas da EEGV e a sede, permitindo que o desenvolvimento acadêmico ocorra de forma equitativa em todo o município. A garantia de uma educação pautada nos princípios da equidade e da justiça social é fundamental para minimizar as disparidades existentes e possibilitar uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

A análise da conjuntura educacional de Cocalinho evidencia tanto avanços significativos quanto desafios persistentes, que demandam atenção contínua para a consolidação de um ensino de qualidade em todo o município. Para garantir a uniformização dos padrões educacionais, torna-se essencial a manutenção e ampliação dos investimentos voltados à formação docente e à melhoria da infraestrutura das unidades escolares. Nesse âmbito, Gatti (2019) destaca que a valorização dos professores, aliada à adequação das condições de trabalho, constitui um fator determinante para a efetivação de uma educação acessível e de qualidade.

Além disso, o fortalecimento de políticas públicas que fomentem a formação continuada dos docentes e a modernização dos espaços escolares emerge como uma estratégia fundamental para assegurar a equidade educacional no município. Conforme argumenta Santos (2019), um sistema educacional eficiente deve equilibrar investimentos em infraestrutura, qualificação docente e condições

adequadas de trabalho, de modo a promover um ensino inclusivo e eficaz para todos os estudantes. Assim sendo, o aprimoramento das condições educacionais em Cocalinho depende de uma abordagem integrada que contemple tanto a capacitação dos profissionais da educação quanto a adequação dos ambientes de aprendizagem.

Desse modo, como argumenta Freire (1996), a educação deve ser um processo libertador, capaz de promover a transformação social e proporcionar aos alunos um aprendizado significativo e contextualizado. Para que essa visão se concretize em Cocalinho, é fundamental que os gestores educacionais e demais atores envolvidos no processo educativo trabalhem em conjunto para garantir que todas as escolas, sejam elas da sede ou das zonas rurais, tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento e crescimento acadêmico.

A década de 2010 representou um ponto de inflexão significativo para a EEGV, com a inserção das tecnologias digitais no processo pedagógico. Com o advento da internet e a popularização de dispositivos móveis, a escola passou a incorporar o uso de tecnologias digitais nas práticas educativas, permitindo aos alunos da zona rural, especialmente os atendidos pelas salas anexas, o acesso a conteúdos e recursos educacionais de uma forma inovadora.

A implementação de programas como o “Brasil Conectado” e o “Internet para Todos”, que levaram a internet para as zonas mais remotas do país, possibilitou que a EEGV disponibilizasse acesso à rede mundial de computadores nas suas unidades anexas. Isso não só facilitou o acesso dos estudantes a conteúdos complementares, como também permitiu o uso de plataformas de ensino a distância, ampliando as possibilidades de aprendizado e interação entre alunos e professores. A utilização de ferramentas digitais, como *softwares* educativos e recursos multimídia, passou a ser uma realidade nas salas de aula, tornando o ambiente mais dinâmico e integrando os alunos às novas formas de comunicação e produção de conhecimento.

Atualmente, a EEGV e suas salas anexas enfrentam um cenário muito mais favorável em relação às condições de acesso e infraestrutura, quando comparado ao dos anos iniciais de sua existência. As rodovias pavimentadas garantem a segurança e a facilidade no transporte dos alunos, e a presença da internet nas escolas rurais abre portas para uma educação mais inclusiva e conectada com as demandas do século XXI. No entanto, apesar dos avanços significativos, a escola

ainda enfrenta desafios, como a manutenção da qualidade do ensino em um contexto rural, a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos entre os alunos, e a necessidade de formação contínua para professores que lidam com as especificidades das populações do campo.

Portanto, a trajetória histórica da EEGV reflete não apenas a evolução das condições de infraestrutura e acesso à educação, mas também as mudanças nas políticas educacionais voltadas para o campo. As salas anexas da escola, que inicialmente surgiram como uma solução para o isolamento educacional, hoje representam um exemplo de como as tecnologias digitais podem ser aliadas no processo de inclusão educacional, contribuindo para a formação de um ensino mais justo e alinhado às exigências contemporâneas.

3.3 PRIMEIRO ENCONTRO: INTRODUÇÃO ÀS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

No decorrer da pesquisa, foram realizados três encontros com os estudantes das salas anexas da EEGV, com o objetivo de mapear o nível de familiaridade deles com as práticas de multiletramento. A primeira etapa do encontro consistiu na recepção dos participantes e no agradecimento pela contribuição na pesquisa. Esse momento inicial foi essencial para estabelecer um vínculo entre pesquisadora e alunos, promovendo um espaço de acolhimento e diálogo.

Inicialmente, observou-se certa hesitação por parte dos estudantes em se expressar, o que pode estar relacionado à desconexão entre o currículo escolar e a realidade sociocultural dos alunos do campo. Nesse sentido, Hage *et al.* (2005, p. 56) destacam que “as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado das culturas da população do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo”. Essa dissociação pode resultar na inibição dos estudantes, que não se reconhecem no ambiente escolar e, conseqüentemente, demonstram dificuldades em se engajar nas práticas educativas.

Entretanto, ao longo do processo investigativo, observou-se que a turma demonstrou receptividade à pesquisa, expressando satisfação em participar das atividades propostas. Ainda que alguns alunos tenham apresentado certa timidez inicial, seu envolvimento tornou-se evidente, o que reflete um comprometimento

satisfatório com a aprendizagem. Ademais, notou-se um interesse crescente por parte dos estudantes do campo, aliado a uma postura disciplinada e motivada diante das novas experiências educacionais. Esses fatores demonstram que, quando lhes são proporcionadas práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, os discentes tendem a se engajar mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação dos participantes ressaltou a diversidade de experiências e relações com a tecnologia. Observou-se que, enquanto a maioria dos estudantes relatou utilizar a internet cotidianamente para interações sociais e pesquisas escolares, uma minoria demonstrou dificuldades básicas de navegação e acesso a plataformas digitais, evidenciando uma persistente desigualdade no letramento digital. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), as práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos — materiais ou simbólicos — para agirem juntas no mundo”. Essa definição destaca como as práticas sociais, incluindo o uso de tecnologias digitais, são moldadas por estruturas sociais que podem perpetuar desigualdades no acesso e na proficiência tecnológica. A exposição sobre multiletramento, mediada por um datashow, suscitou discussões sobre a multiplicidade de linguagens e suportes midiáticos. Rojo (2012b) destaca que, na era digital, as práticas de leitura e escrita são atravessadas por múltiplos modos e suportes, caracterizando uma nova configuração de letramento, em que a interação e a multimodalidade se tornam essenciais. Nesse contexto, os educandos necessitam de um repertório expandido de habilidades para lidar com essas novas demandas. No entanto, alguns alunos manifestaram dificuldade em compreender a relação entre os diferentes letramentos e seu cotidiano, o que aponta para a necessidade de uma abordagem mais contextualizada.

A assertiva demonstra um desafio recorrente no processo de ensino-aprendizagem: a dificuldade dos alunos em estabelecer conexões entre os diferentes letramentos e sua realidade cotidiana. Esse problema pode estar relacionado a uma abordagem pedagógica tradicional, muitas vezes descontextualizada, que não considera as especificidades socioculturais dos estudantes. Como destaca Kleiman (2005), os letramentos são práticas sociais que vão além da mera decodificação da escrita, envolvendo significados que se constroem nas interações e nos usos reais da linguagem.

A dificuldade manifestada pelos alunos sugere que o ensino ainda pode estar preso a modelos fragmentados, nos quais os diferentes letramentos – digital, visual, crítico, acadêmico, entre outros – são trabalhados de forma isolada, sem uma articulação efetiva com a vivência dos estudantes. Esse distanciamento pode comprometer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que ajude os educandos a perceber a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em seu cotidiano. Rojo (2012d) enfatiza a importância de que as instituições escolares adotem práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e de linguagens, integrando-as em contextos reais. Essa abordagem visa promover uma aprendizagem mais dinâmica e conectada com as demandas contemporâneas, reconhecendo a multiplicidade de linguagens e culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado.

Assim sendo, a crítica recai sobre a necessidade urgente de uma abordagem mais contextualizada, que integre os múltiplos letramentos de maneira orgânica e significativa. Isso exige que os educadores repensem suas práticas, adotando estratégias que aproximem os conteúdos escolares das experiências dos alunos, promovendo um ensino que vá além da teoria e se converta em uma ferramenta de emancipação e transformação social. Sem essa adaptação, corre-se o risco de perpetuar um ensino descolado da realidade, limitando o potencial dos educandos e comprometendo sua participação ativa na sociedade.

A atividade musical desenvolvida com a canção *Trem-Bala*, de Ana Vilela, teve como objetivo sensibilizar os participantes, promovendo um momento de reflexão sobre suas trajetórias de vida e aspirações futuras. A música, marcada por uma forte carga emocional, possibilitou um processo de identificação entre os alunos, estimulando manifestações espontâneas acerca de suas experiências e valores.

Nesse contexto, a aluna Ana Lúcia expressou: *“É importante a gente valorizar a nossa família, nossos amigos, os relacionamentos em geral, saber aproveitar os pequenos momentos da vida e nunca deixar de sonhar e acreditar no futuro”*. Nesse enunciado, é possível observar que a estudante reflete uma perspectiva sensível e significativa sobre a valorização das relações interpessoais e da construção de um projeto de vida pautado na esperança e no otimismo. Pode-se interpretar essa manifestação como um reflexo do contexto sociocultural em que a aluna está inserida, possivelmente marcado por relações comunitárias fortes e pela valorização dos laços afetivos, características comuns em ambientes rurais e escolares do

campo. Além disso, sua fala evidencia a importância de práticas educativas que dialoguem com a subjetividade dos alunos, promovendo reflexões sobre a vida, o futuro e a construção da identidade.

Como aponta Arroyo (2004a), a escola do campo deve reconhecer e valorizar as experiências e saberes dos educandos, fortalecendo sua autoestima e incentivando-os a projetar um futuro digno e significativo. Desse modo, ao enfatizar a valorização da família, dos amigos e dos pequenos momentos, Ana Lúcia demonstra um entendimento humanizado da vida, destacando elementos essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Sua fala sugere que a educação, quando sensível à realidade dos alunos, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes da importância dos vínculos afetivos na construção de um futuro promissor.

De modo semelhante, o aluno Matheus Rodrigues ressaltou: *“Parece que essa música fala da nossa vida, onde tudo passa rápido, mas a gente tem que aproveitar as oportunidades”*. Matheus Rodrigues revela uma sensibilidade apurada sobre a efemeridade da vida e a necessidade de aproveitar as oportunidades que surgem. É possível analisar essa manifestação como um reflexo do contexto social e educacional dos alunos do campo, onde a passagem do tempo está diretamente ligada ao ciclo da natureza, ao trabalho agrícola e às experiências comunitárias. Esse entendimento demonstra uma consciência sobre a importância do presente e das possibilidades que a educação pode proporcionar.

O depoimento de Matheus Rodrigues evidencia a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, permitindo que se reconheçam nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, ao se identificar com a música e relacioná-la ao seu cotidiano, o aluno reafirma a importância de metodologias que considerem a cultura local e as perspectivas dos estudantes na construção do conhecimento. Além disso, sua fala sugere uma reflexão sobre as condições e desafios enfrentados pelos jovens do campo, especialmente no que diz respeito às oportunidades de crescimento pessoal e profissional. A visão do aluno é endossada por Arroyo, Caldart e Molina (2004), que afirmam que a educação no campo deve ser capaz de superar a divisão entre o conhecimento formal e o saber tradicional, incorporando as experiências dos estudantes na elaboração de um currículo que os capacite para uma realidade social mais equitativa e justa. Muitas vezes, a falta de acesso a políticas públicas voltadas à educação rural limita o

potencial desses alunos, tornando essencial a adoção de práticas pedagógicas que os incentivem a vislumbrar um futuro promissor. Assim, a valorização de suas vivências e a criação de um currículo que dialogue com sua realidade são fundamentais para que possam, de fato, aproveitar as oportunidades que surgem ao longo de sua trajetória.

A dinâmica de grupo foi empregada como uma estratégia de “quebra-gelo”, proporcionando um ambiente mais descontraído e incentivando a participação ativa dos educandos. Além de estimular a interação, a atividade teve como objetivo promover a autoestima, a amizade e os valores éticos entre os participantes. Durante a brincadeira, os estudantes foram incentivados a refletir sobre suas qualidades e a maneira como são percebidos pelos colegas. Ao final, a caixa de bombons utilizada na dinâmica foi compartilhada entre todos como um símbolo de união e pertencimento, além de proporcionar um momento de reflexão por meio das mensagens de incentivo anexadas a cada bombom.

Nesse sentido, a aluna Letícia Ramos destacou: *“Essa atividade me fez perceber qualidades em mim que às vezes eu mesma não valorizava. Foi muito bom ouvir o que os colegas disseram e entender que cada um de nós tem um papel importante aqui na sala.”* A abordagem da educanda nos permite ponderar sobre o impacto das interações sociais na construção de saberes coletivos no contexto escolar, tema amplamente abordado por Hage *et al.* (2005). Os autores enfatizam que a troca de experiências e o convívio social contribuem significativamente para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, o que é evidenciado na fala da aluna Letícia Ramos. Ao destacar que a atividade a fez perceber qualidades em si mesma e a valorizar o papel de cada um dentro do grupo, Letícia considera a significância de práticas pedagógicas que promovem o reconhecimento e a valorização das individualidades dentro do ambiente coletivo. Esse tipo de abordagem não só fortalece a autoestima dos estudantes, mas também favorece a construção de um ambiente de aprendizado mais colaborativo e inclusivo. A avaliação integrada dessas falas sugere que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos formais, buscando sempre a valorização das identidades dos educandos e incentivando a construção de saberes a partir da convivência social.

As disparidades no acesso e uso das tecnologias digitais entre os participantes trazem à tona questões relevantes sobre a desigualdade digital no contexto educacional. A aplicação do questionário, ao revelar dados significativos

sobre o letramento digital, expõe uma realidade em que a integração das tecnologias ao cotidiano dos alunos ainda é limitada. A revelação de que 10% dos alunos têm dificuldades em acessar a internet e utilizar plataformas digitais aponta para uma exclusão digital que, possivelmente, está relacionada a fatores socioeconômicos, como a falta de infraestrutura adequada ou o acesso limitado à conectividade em suas residências. Essa limitação no acesso impede que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para uma participação plena no ambiente digital, o que, por sua vez, impacta seu letramento digital e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico e suas perspectivas futuras.

O dado de que 20% dos alunos usam a tecnologia exclusiva ou predominantemente na escola, com pouca ou nenhuma interação digital em casa, reforça a ideia de que o acesso e o uso das tecnologias ainda estão fortemente atrelados ao ambiente escolar. Isso pode refletir a falta de dispositivos próprios ou a ausência de um ambiente familiar propício para o uso das tecnologias. A escola, portanto, torna-se um espaço essencial para o desenvolvimento do letramento digital, mas a ausência de continuidade nas práticas digitais fora da escola limita a aprendizagem e a apropriação dessas ferramentas. Esses dados evidenciam um desafio central para a Educação do Campo: a falta de acesso equitativo às tecnologias digitais e a deficiência na formação para o uso crítico e autônomo dessas ferramentas (Caldart, 2002b).

Por fim, o fato de que 70% dos alunos utilizam dispositivos eletrônicos diariamente para estudos e lazer indica que há uma parcela significativa dos participantes que já têm um contato regular com a tecnologia. Contudo, é importante considerar que esse uso pode estar concentrado em atividades mais recreativas, como o lazer digital, e não necessariamente voltado para as práticas acadêmicas. Essa dualidade de uso pode sugerir que, apesar da popularização dos dispositivos, ainda é necessário um direcionamento pedagógico mais eficaz para integrar as tecnologias de maneira mais profunda e significativa no processo de aprendizagem.

A análise desses dados sugere que, embora as tecnologias digitais sejam amplamente acessíveis, o uso pedagógico e a inclusão digital plena no contexto educacional ainda enfrentam desafios substanciais, principalmente no que diz respeito à desigualdade no acesso e no aproveitamento das tecnologias. Para um avanço no letramento digital, é fundamental que políticas públicas e práticas

pedagógicas promovam a equidade no acesso e no uso das tecnologias, integrando-as de maneira contínua tanto na escola quanto no ambiente familiar.

O encontro foi finalizado com a realização de um teste vocacional nos *Chromebooks* da escola, permitindo aos alunos refletirem sobre suas aptidões e possíveis trajetórias profissionais. Entretanto, dificuldades técnicas, como a instabilidade da conexão com a internet, comprometeram parte da experiência. Após a realização do teste vocacional, o aluno Ruan Lukas expressou:

Eu nunca tinha pensado muito sobre o que queria fazer no futuro, mas o teste me fez perceber várias coisas que eu nunca tinha observado antes. Algumas escolhas de carreira que apareceram foram bem diferentes do que eu imaginava, mas agora eu consigo ver que tenho mais opções do que eu pensava. Foi bom porque, mesmo com a internet dando problema, deu pra pensar sobre o que gosto de fazer e o que pode combinar comigo. Me fez ter mais clareza sobre o que eu posso seguir, acho que essa é a importância do teste, me fez pensar mais sobre minhas escolhas.

Por sua vez, a aluna Sofia Ferreira comentou:

O teste foi muito importante para mim, porque ele confirmou aquilo [em] que eu sempre acreditei. Desde pequena, sempre quis trabalhar com algo relacionado a direito, e o teste apontou exatamente essa área. Foi como uma comprovação do que eu sinto, e isso me deu mais confiança. Eu sempre soube o que queria, mas ver isso no teste me fez ter mais certeza de que estou no caminho certo. Foi uma sensação boa, de saber que estou seguindo a direção certa para o meu futuro.

Os comentários dos alunos Ruan Lukas e Sofia Ferreira revelam, de um lado, o processo de autodescoberta e reflexão que o teste vocacional proporcionou e, de outro, a confirmação e validação de escolhas preexistentes. Esses processos são fundamentais no desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes, revelando a importância da educação como um espaço de reflexão sobre o futuro, especialmente em contextos como o da Educação do Campo.

O relato de Ruan Lukas, que expressa a sensação de ampliar suas opções de carreira, ilustra como a educação pode contribuir para a construção de uma visão mais abrangente de si mesmo e das possibilidades profissionais. Já a declaração de Sofia Ferreira, que vê o teste como uma confirmação do que sempre acreditou, aponta para o poder de reforçar as escolhas pessoais e dar segurança ao caminho já identificado. Ambos os alunos, embora com perspectivas diferentes, destacam a

importância do autoconhecimento no processo de tomada de decisões sobre o futuro profissional.

Essa dualidade de experiências dialoga com a ideia de que a educação deve atuar no desenvolvimento integral dos alunos, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional e no identitário. Conforme apontado por Arroyo (2004b), a educação precisa ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos, integrando as experiências dos alunos e valorizando suas identidades e trajetórias. O autor argumenta que a formação escolar deve considerar as vivências e os saberes dos estudantes, criando espaços que favoreçam o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o futuro e as possibilidades que ele oferece.

A realização do teste vocacional, portanto, não é apenas uma ferramenta para indicar opções de carreira, mas também um espaço de construção de sentido e de valorização das escolhas e dos saberes dos estudantes. No caso de Ruan e Sofia, o teste funcionou como um ponto de reflexão e confirmação, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e de seu projeto de vida, o que é crucial para o processo de aprendizagem e formação integral na educação.

O encontro permitiu uma análise de pontos importantes sobre as práticas de multiletramento na Educação do Campo, destacando tanto os desafios quanto as potencialidades dos estudantes. Ficou evidente a necessidade de maior investimento em infraestrutura tecnológica e em formação digital, de modo a garantir o acesso igualitário ao multiletramento (Rojo; Moura 2012d). Além disso, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que partam da realidade dos educandos, favorecendo o engajamento e a construção de saberes significativos (Arroyo, 2004a; Caldart, 2002d). Os resultados desta etapa da pesquisa apontam para a urgência de uma abordagem educacional mais inclusiva e contextualizada, capaz de superar as barreiras históricas da Educação do Campo e promover uma aprendizagem efetivamente transformadora.

3.4 SEGUNDO ENCONTRO: APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRIMEIRAS REAÇÕES DOS ESTUDANTES

Essa seção tem como objetivo explorar as reações iniciais dos alunos às práticas pedagógicas aplicadas, promovendo uma reflexão sobre suas trajetórias profissionais e educacionais. O encontro teve início com a atividade “Linha do

Tempo das Profissões”, baseada no *Guia Tô no rumo*, que convidou os estudantes a refletir sobre suas aspirações ao longo das diferentes fases da infância e juventude. A proposta de lembrar o que desejavam ser na idade entre 4 e 7 anos, 8 e 12 anos e atualmente, foi realizada por meio de um exercício de escrita em folhas de cores distintas, estimulando a reflexão sobre as mudanças nas preferências profissionais ao longo do tempo.

A atividade proposta teve como objetivo fazer os alunos refletirem sobre as mudanças nas suas aspirações profissionais ao longo do tempo, dividindo suas respostas em três fases distintas: entre 4 e 7 anos, entre 8 e 12 anos e a fase atual. Por meio de um exercício de escrita, realizado em folhas de cores distintas (amarela, azul e verde), os estudantes puderam projetar suas trajetórias pessoais e profissionais, refletindo sobre o impacto de suas vivências e experiências.

Durante essa atividade, a aluna Lucélia Fernandes compartilhou uma história pessoal marcante que exemplificou de maneira profunda as transformações nas suas aspirações:

Quando eu era pequena, entre 4 e 7 anos, meu maior sonho era ser veterinária porque meu pai era veterinário e eu me inspirava muito nele. Ele era tudo pra mim, e eu queria muito seguir os passos dele. Mas, depois que ele faleceu, fiquei totalmente perdida. Não sabia mais o que queria fazer, e durante minha infância e adolescência, a depressão tomou conta de mim. Eu não conseguia enxergar mais um futuro para mim. Só depois de ser mãe que comecei a sonhar de novo. Agora, meu sonho é ser veterinária, não só para mim, mas também pra ser um exemplo para o meu filho.

O relato de Lucélia exemplifica a complexidade das escolhas profissionais e como a vida, com seus altos e baixos, pode influenciar nossas trajetórias e sonhos. A atividade de lembrar suas aspirações foi um momento de reconexão com sua história pessoal, permitindo que ela refletisse sobre sua jornada e vislumbrasse um futuro em que pudesse concretizar seus objetivos, mesmo após os desafios que enfrentou.

O comentário de Lucélia revela a complexidade das escolhas e transformações nas trajetórias profissionais dos estudantes, especialmente no contexto de uma educação do campo, onde as condições socioeconômicas, as referências familiares e as experiências pessoais desempenham um papel significativo no processo de formação e no desenvolvimento das expectativas profissionais. Sua história de vida exemplifica como fatores externos, como a perda

de um ente querido e as dificuldades emocionais, podem afetar a visão de futuro de um jovem, desviando suas aspirações e criando obstáculos internos, como a depressão, que dificultam a construção de um projeto de vida claro.

Ao relatar que, em sua infância, seu maior sonho era seguir os passos de seu pai, veterinário, Lucélia também destaca a importância das referências familiares na formação de sua identidade profissional. A presença do pai como modelo de inspiração contribuiu para a definição inicial de seu projeto de futuro. No entanto, a morte dele gerou uma ruptura em sua trajetória, o que é indicativo de como a ausência de figuras significativas pode desestabilizar as projeções profissionais de um jovem, sobretudo quando o campo de atuação envolve sonhos familiares ou legados.

A fala também indica que o sistema educacional e as práticas pedagógicas precisam acompanhar as transições dos estudantes, apoiando-os em momentos de crise ou mudança de identidade profissional. A retomada do sonho de Lucélia não é apenas um retorno a um ideal infantil, mas uma demonstração de sua capacidade de adaptação e resiliência, qualidades que a educação deve incentivar e valorizar. Como sugere Freire (1996), o papel da educação vai além da mera transmissão de conteúdos; ela deve ajudar os alunos a se reconhecerem como protagonistas de suas próprias histórias, capazes de enfrentar os desafios e reinventar seus sonhos à medida que suas necessidades e contextos mudam. Assim, a trajetória de Lucélia evidencia a importância de uma educação que se preocupe com o desenvolvimento emocional, social e profissional dos alunos, oferecendo um espaço onde seus sonhos possam ser renovados e alinhados com as exigências da vida, promovendo sua contínua reconfiguração pessoal e profissional.

Durante a execução dessa atividade, a aluna Gisely Lemes compartilhou de forma detalhada a evolução de seus sonhos profissionais ao longo dos anos. Ela comentou que, entre 4 e 7 anos, seu maior desejo era ser professora ou policial. *“Eu sempre quis ajudar as pessoas, sabe? Queria fazer a diferença, seja ensinando ou protegendo as pessoas, como a polícia faz. Essas duas profissões pra mim eram muito importantes”*, afirmou Gisely, demonstrando o impacto da sua vontade de contribuir com a sociedade.

À medida que cresceu, durante a fase de 8 a 12 anos, suas aspirações mudaram. *“Quando eu tinha entre 8 e 12 anos, eu comecei a gostar de mistérios e investigações. Por isso, passei a sonhar em ser agente do FBI (risadas). Eu achava*

muito legal essa ideia de desvendar crimes e proteger as pessoas de uma forma diferente”, compartilhou ela, sorrindo, destacando como os interesses e influências externas, como filmes e livros, começaram a moldar suas escolhas.

Atualmente, Gisely se vê mais conectada ao desejo de atuar nas áreas de educação e saúde, refletindo sobre suas ambições de ser pedagoga ou pediatra. *“Agora, meu sonho é ser pedagoga ou pediatra. Eu quero ajudar crianças, seja através da educação ou cuidando da saúde delas”*, concluiu Gisely, refletindo uma transição para profissões mais voltadas ao cuidado e à formação de outras pessoas, especialmente as mais jovens.

Essa fala de Gisely revela um amadurecimento de seus interesses ao longo dos anos, com uma transição de um desejo inicial de ação para uma busca mais profunda por maneiras de impactar positivamente a vida das pessoas. Ela demonstra como as experiências de vida, os exemplos que teve e a construção de um olhar mais empático sobre as necessidades dos outros a ajudaram a alinhar suas escolhas profissionais com seus valores e motivações atuais.

A comparação entre as falas de Gisely e de Lucélia, outra aluna que compartilhou seu próprio processo de mudança de aspirações profissionais, permite-nos entender como, mesmo diante de transformações pessoais, os sonhos profissionais podem ser adaptados e ressignificados ao longo do tempo. A fala de ambas ilustra uma transformação nas perspectivas profissionais, com o amadurecimento dos interesses sendo influenciado por fatores externos e experiências pessoais. Gisely e Lucélia demonstram como as adversidades e os diferentes períodos de suas vidas impactaram suas escolhas, mas também como esses desafios as ajudaram a se conectar de maneira mais profunda com seus desejos e sonhos.

Essa reflexão pode ser considerada à luz da teoria de Vygotsky (2001), que afirma que o desenvolvimento do indivíduo está intimamente relacionado às interações sociais e ao contexto cultural. Para Vygotsky, os indivíduos não são apenas influenciados por fatores internos, mas também pelas experiências e ambientes em que estão inseridos. Gisely e Lucélia exemplificam como suas escolhas profissionais foram moldadas pelas interações com seu ambiente e pelas vivências que tiveram ao longo do tempo.

Além disso, o exercício proposto, ao incentivar os alunos a refletir sobre as mudanças em seus sonhos profissionais, demonstra como as experiências de vida

— como perdas, desafios emocionais ou mudanças significativas — podem impactar diretamente o modo como os estudantes enxergam o futuro. Esse tipo de reflexão possibilita a reavaliação das trajetórias pessoais e o fortalecimento da autopercepção, ajudando os alunos a construir um futuro mais congruente com suas experiências e aspirações.

Enquanto desenvolvia a atividade, o aluno Leonardo Rabelo comentou sobre suas evoluções nas ambições profissionais ao longo do tempo. Com entusiasmo, ele disse:

Quando eu tinha entre 4 e 7 anos, meu maior sonho era ser policial, porque eu sempre vi os policiais como heróis, protegendo as pessoas. Depois, quando eu tinha entre 8 e 12 anos, mudei completamente. Passei a querer ser jogador de futebol, porque sempre gostei de jogar e achava que poderia ser jogador profissional. Hoje em dia, meus sonhos mudaram de novo. Eu quero morar no litoral e ser o maior vendedor de coco do Brasil. Quero ter meu próprio negócio e trabalhar por conta própria, com algo que eu gosto e que eu possa viver perto do mar.

Leonardo, ao relatar sua trajetória de sonhos, expressou a liberdade de explorar diferentes possibilidades ao longo da vida. O processo de construção da identidade profissional dos jovens é marcado por transformações ao longo da infância e adolescência, refletindo suas experiências, influências sociais e aspirações pessoais. Conforme Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano ocorre por meio da internalização de valores e significados culturais, o que explica as mudanças nos sonhos e projetos de vida dos estudantes conforme eles interagem com diferentes contextos sociais e experiências.

Nesse sentido, a trajetória narrada pelo estudante ilustra a dinamicidade das escolhas profissionais. Inicialmente, entre os 4 e 7 anos, a profissão de policial era vista como um ideal heroico, vinculado à proteção e à justiça, valores muitas vezes reforçados pelo imaginário coletivo e pela mídia. Posteriormente, entre os 8 e 12 anos, o sonho passou a ser o de jogador de futebol, profissão amplamente associada ao sucesso, à realização pessoal e ao reconhecimento social, especialmente no contexto brasileiro, onde o futebol ocupa um papel central na cultura (Damo, 2007).

Na adolescência, os interesses voltaram a mudar, agora direcionados ao empreendedorismo e à busca por qualidade de vida, como indicado na fala: *"Hoje em dia, meus sonhos mudaram de novo. Eu quero morar no litoral e ser o maior*

vendedor de coco do Brasil. Quero ter meu próprio negócio e trabalhar por conta própria, com algo que eu gosto e que eu possa viver perto do mar." Essa mudança sugere uma transição da idealização para um pensamento mais pragmático, alinhado às possibilidades concretas de realização profissional e bem-estar. Segundo Castells (1999), no contexto da sociedade em rede, os indivíduos passam a reconfigurar suas trajetórias de forma mais autônoma, buscando alternativas que conciliem trabalho, qualidade de vida e realização pessoal. Essa fluidez nas aspirações profissionais reforça a importância de um sistema educacional que compreenda e acompanhe essas transformações, oferecendo suporte para que os estudantes possam explorar suas vocações de maneira crítica e fundamentada. Como destaca Arroyo (2004b), a escola deve ser um espaço de acolhimento e valorização das trajetórias individuais, reconhecendo que os estudantes possuem múltiplos letramentos e repertórios culturais que influenciam suas escolhas. Dessa forma, entender a mutabilidade dos sonhos dos jovens não significa apenas observar mudanças de interesse, mas compreender o contexto social e os significados que permeiam suas escolhas ao longo do tempo.

No decorrer da dinâmica "Passar caixa de bombom com mensagens motivacionais", os alunos foram convidados a participar de uma atividade interativa que tinha como principal objetivo reforçar a autoestima e a confiança deles nas próprias escolhas e potenciais. A dinâmica consistia em passar uma caixa de bombom entre os alunos e, cada vez que a caixa fosse aberta, um bilhete com uma mensagem motivacional seria retirado e lido em voz alta. As mensagens eram formuladas para incentivar os alunos a refletir sobre suas qualidades, força interior e capacidades. Os alunos demonstraram, inicialmente, certa curiosidade e desconforto, já que se tratava de uma atividade diferente do usual. No entanto, à medida que as mensagens eram lidas e compartilhadas, o ambiente ia se tornando mais acolhedor e positivo. Muitos estudantes começaram a expressar sorrisos, risadas e até mesmo emoção ao ouvir palavras que destacavam seu potencial e valor. A troca de mensagens entre os alunos gerou um clima de união e apoio mútuo, incentivando-os a ver o melhor em si mesmos e uns nos outros.

Na sequência, foram realizadas perguntas para fomentar uma discussão mais profunda sobre as semelhanças e diferenças entre os interesses profissionais ao longo das fases da vida, os fatores que influenciam essas escolhas e a relação com o ambiente social em que os estudantes vivem.

O aluno Henrique Souza compartilhou suas experiências relacionadas aos seus interesses profissionais ao longo das diferentes fases da sua vida. Em sua fala, Henrique destacou:

Quando eu era criança, meu maior sonho era ser jogador de futebol. Até cheguei a jogar na base do Atlético Goiano com 12 anos e pensei que poderia me tornar um jogador profissional. Mas agora, com 16 anos, as coisas mudaram bastante. Então, eu e minha família viemos morar na fazenda. Atualmente, estou pensando em ser veterinário ou, quem sabe, operador de máquinas pesadas. Gosto de animais e, por ver meu pai trabalhar com maquinário, isso me influencia bastante.

O relato de Henrique revela as transformações nas suas aspirações profissionais, ilustrando como fatores pessoais, familiares e contextuais podem influenciar essas mudanças ao longo do tempo. A partir dessa narrativa, surge a necessidade de refletir sobre as semelhanças e diferenças nos interesses profissionais de indivíduos em diferentes fases da vida, bem como os fatores que moldam essas escolhas.

As trajetórias de interesses profissionais ao longo da vida são marcadas por transformações significativas, como evidencia o relato de Henrique. Ele reconhece que há tanto semelhanças quanto diferenças nas profissões que o interessaram na infância, na pré-adolescência e na juventude, destacando que “*existe sim, porque nós mudamos sempre*”. Inicialmente, seu sonho era ser jogador de futebol, uma profissão associada ao sucesso e à visibilidade. No entanto, com o passar do tempo, esse desejo se transformou, refletindo não apenas seus interesses pessoais, mas também as influências do contexto em que vive e as experiências adquiridas, como o contato com a atividade rural. Essa mudança não é isolada: muitos estudantes relatam transformações semelhantes ao longo das fases da vida, moldadas por diferentes fatores.

Entre esses fatores, a influência do meio social e familiar se destaca. Henrique aponta que seus amigos e familiares foram determinantes em suas escolhas profissionais. A oportunidade de jogar em uma base profissional marcou sua adolescência, mas o ambiente onde cresceu — incluindo a proximidade com o trabalho rural e o exemplo do pai — também teve um papel fundamental na reformulação de seus interesses. Além do círculo social imediato, elementos como a educação formal, o acesso à informação e as experiências extracurriculares

desempenham um papel relevante na construção das preferências profissionais dos estudantes.

O impacto do ambiente social sobre as escolhas profissionais é evidente no relato de Henrique, que afirma: *“nossos pais influenciam demais”*. Seu envolvimento com o campo e o contato direto com o maquinário pesado contribuíram para despertar o interesse em se tornar operador de máquinas. Esse cenário ilustra como o contexto rural pode direcionar aspirações profissionais de maneira distinta em relação aos jovens de áreas urbanas, que, muitas vezes, têm maior acesso a outras oportunidades e referências profissionais.

As mudanças de interesses ao longo do tempo também podem ser compreendidas a partir de processos de amadurecimento e da inserção dos indivíduos em novos contextos sociais e educacionais. Henrique menciona que teve *“apenas uma mudança de plano dos 12 aos 16 anos”*, passando do sonho de ser jogador de futebol para considerar a possibilidade de se tornar veterinário ou operador de máquinas. Essas transições podem ser explicadas por fatores psicológicos, sociais e educacionais, que desempenham papel fundamental na reconfiguração dos interesses e aspirações dos estudantes. Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano é influenciado pelo ambiente social e pelas interações que ocorrem ao longo da vida, moldando a forma como os indivíduos constroem seus projetos e perspectivas de futuro. Assim, compreender essas mudanças ao longo da vida é essencial para refletir sobre a influência do meio na construção dos projetos de futuro da juventude.

Essas questões são fundamentais para analisar como as escolhas profissionais dos estudantes são moldadas ao longo de suas trajetórias e como o contexto social e familiar impacta diretamente essas decisões. A compreensão desses processos é crucial para a elaboração de estratégias educacionais que considerem as reais necessidades e potenciais dos estudantes, especialmente aqueles em contextos rurais, onde as oportunidades podem ser diferentes das encontradas nas áreas urbanas.

A seção foi complementada com a exibição de um vídeo explicativo que detalhou as diferenças entre cursos profissionalizantes, técnicos e superiores, destacando não apenas suas especificidades curriculares, mas também as implicações no mercado de trabalho e nas possibilidades de ascensão profissional. Essa abordagem se mostrou essencial diante do atual cenário educacional e

socioeconômico, em que a escolha da trajetória formativa está diretamente ligada às demandas do setor produtivo e às transformações do mundo do trabalho. Além de fornecer informações sobre as múltiplas opções disponíveis aos alunos após a conclusão da educação básica, o encontro buscou estimular uma reflexão crítica sobre os fatores que influenciam essas decisões, como condições socioeconômicas, acesso a políticas de incentivo educacional e perspectivas regionais de empregabilidade. Assim, a atividade não apenas orientou os estudantes sobre suas possibilidades de formação, mas também os incentivou a considerar o impacto dessas escolhas em seu futuro profissional e social.

3.5 TERCEIRO ENCONTRO: REFLEXÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO

Esta seção tem como propósito consolidar e encerrar as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos das salas anexas da EEGV. Nesse momento, busca-se não apenas mensurar os impactos das práticas de multiletramento implementadas ao longo dos encontros, mas também compreender de que maneira essas experiências contribuíram para o desenvolvimento das habilidades discursivas, críticas e socioculturais dos estudantes. Considerando o contexto educacional do campo, onde os desafios estruturais, como a limitação de recursos, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a dificuldade de acesso a novas tecnologias, ainda são entraves significativos, a avaliação desse impacto se torna essencial para repensar estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Além disso, esse encontro final possibilita uma análise sobre o protagonismo estudantil, investigando de que forma o multiletramento ampliou a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na ressignificação de suas práticas comunicativas dentro e fora do ambiente escolar. Com isso, a atividade não se limita a um fechamento avaliativo, mas funciona como um espaço de escuta e reflexão crítica, permitindo ajustes e aprimoramentos nas práticas educacionais voltadas para a realidade das escolas do campo.

O encontro teve início com a exibição de um vídeo explicativo sobre os principais programas educativos governamentais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O material

buscou esclarecer não apenas os critérios de participação, mas também as implicações dessas políticas públicas na democratização do acesso ao ensino superior, um desafio ainda marcante no contexto educacional brasileiro, sobretudo para estudantes de áreas rurais. Durante a discussão que se seguiu, Fernanda Oliveira expressou suas preocupações e expectativas: *"Eu sempre quis fazer faculdade, mas tinha dúvidas sobre como funciona tudo isso. Não sabia bem como conseguir uma bolsa ou financiamento, mas esse encontro me ajudou a entender melhor sobre as opções que temos."* Nesse contexto, a fala da estudante reflete a realidade de muitos jovens que, diante das barreiras socioeconômicas e da falta de informações acessíveis, enfrentam incertezas na transição entre a educação básica e o ensino superior. Como aponta Arroyo (2004b), os percursos escolares são marcados por trajetórias desiguais, onde fatores como classe social, acesso à informação e suporte familiar influenciam diretamente as oportunidades educacionais dos indivíduos. Assim, muitos estudantes de camadas populares vivenciam desafios adicionais para ingressar e permanecer no ensino superior, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam equidade educacional. Nessa perspectiva, a atividade não apenas forneceu informações técnicas sobre os programas educacionais, mas também serviu como um espaço de acolhimento e reflexão sobre os desafios e possibilidades que permeiam o futuro acadêmico dos alunos.

Após a exibição do vídeo explicativo sobre os principais programas educacionais, foi realizada uma rodada de perguntas com o *Guia Tô no rumo*, uma estratégia pensada para incentivar os alunos a refletir sobre seu nível de conhecimento e suas experiências relacionadas às instituições e programas públicos de ensino superior. A atividade também buscou captar as expectativas dos alunos para o futuro educacional e profissional, permitindo uma observação mais profunda das percepções e barreiras que eles enfrentam ao pensar sobre o ingresso no ensino superior. Ao incentivar os alunos a refletir sobre suas próprias experiências e limitações de conhecimento, a atividade se configurou como uma ferramenta importante para identificar lacunas informativas e as necessidades de orientação educacional.

Essa rodada de perguntas teve um caráter diagnóstico, pois buscou, de forma mais ampla, compreender como os estudantes percebem os programas governamentais de acesso ao ensino superior e se têm familiaridade com essas

opções. A partir dessa reflexão, foi possível observar que muitos alunos, especialmente aqueles oriundos de contextos sociais mais vulneráveis, têm acesso limitado a informações detalhadas sobre as políticas públicas que poderiam beneficiá-los. Essa realidade reflete uma desigualdade educacional mais profunda, em que a falta de orientação e o desconhecimento sobre as oportunidades acabam sendo mais um obstáculo para aqueles que já enfrentam desafios socioeconômicos.

Quando expusemos a primeira pergunta do *Guia Tô no rumo* “*Você tem conhecimento de todas as instituições e programas públicos existentes?*”, Fernanda Oliveira, uma das participantes da dinâmica, respondeu de forma clara: “*Nem todos, só alguns.*” Essa resposta evidenciou a falta de familiaridade com a totalidade das opções disponíveis, o que revela um desafio constante no Brasil, onde os estudantes de camadas populares muitas vezes não têm acesso a informações completas ou sistematizadas sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior.

A segunda questão procurou identificar quais instituições ou programas eram mais conhecidos pelos estudantes e os motivos dessa familiaridade. Fernanda mencionou: “*Eu já ouvi falar sobre o IFG em Goiânia.*” O Instituto Federal de Goiás (IFG) foi citado provavelmente devido à visibilidade que essas instituições ganham nas comunidades locais ou às campanhas de divulgação em escolas. No entanto, o fato de ela mencionar apenas uma instituição específica também denota o conhecimento limitado sobre outras opções importantes, como universidades públicas ou outros programas como o Prouni ou Fies.

A terceira pergunta investigou se os alunos já haviam tido a oportunidade de conhecer esses espaços ou programas mais profundamente, questionando se já haviam visitado os *sites* oficiais das instituições ou participado de eventos de divulgação. Fernanda admitiu: “*Não. Mas gostaria de conhecer esses espaços.*” Sua resposta é significativa, pois evidencia o desejo de explorar essas opções, mas também aponta para a falta de acesso a esses espaços, seja por questões de distância, falta de tempo ou até mesmo falta de informação sobre os processos de ingresso e visitação.

Por fim, a última pergunta questionou se os alunos pretendiam estudar em algum desses estabelecimentos ou participar de programas após concluir o Ensino Médio. Fernanda revelou: “*Quando eu concluir o Ensino Médio, quero começar a trabalhar e tentar entrar numa faculdade em Goiânia.*” Essa resposta, embora expressasse uma intenção de continuar os estudos, também refletia uma realidade

comum entre os estudantes de escolas públicas, especialmente os de regiões mais afastadas: a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Fernanda ainda visualizava a faculdade como uma possibilidade distante, e sua intenção de trabalhar após o Ensino Médio demonstra uma perspectiva pragmática, muito influenciada pela necessidade de garantir a própria subsistência e contribuir com a renda familiar, um reflexo das desigualdades socioeconômicas enfrentadas por muitos jovens de classes populares.

Esse conjunto de respostas, embora revelador do desejo de ascensão social por meio da educação, também destaca as barreiras que dificultam o acesso pleno a informações, à orientação acadêmica e a uma visão mais ampla sobre as oportunidades educacionais. O contexto educacional brasileiro, ainda marcado por profundas desigualdades, reflete-se na forma como esses alunos, muitas vezes, veem-se limitados pela falta de conhecimento sobre os caminhos possíveis para o ensino superior. Isso reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes e acessíveis, que não só promovam o acesso ao ensino superior, mas também garantam que as informações cheguem de forma clara e compreensível aos estudantes, de modo a facilitar suas escolhas e prepará-los adequadamente para esse processo.

De acordo com Dermeval Saviani (2008), em sua obra *Escola e Democracia*, que aborda a relação entre educação e desigualdade social no Brasil, a educação, em muitos casos, funciona como um instrumento de reprodução das desigualdades existentes na sociedade capitalista, pois as oportunidades educacionais não são distribuídas de forma equânime. O autor argumenta que, na sociedade capitalista, as oportunidades educacionais não são distribuídas de maneira equitativa, sendo frequentemente limitadas pela classe social e pela origem dos indivíduos. Assim, ressalta a importância de políticas públicas que busquem mitigar essas desigualdades, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

Para estabelecer uma conexão mais significativa entre os alunos e o universo acadêmico, foi apresentada a versão do Currículo Lattes da pesquisadora, destacando sua trajetória acadêmica e profissional. Durante essa exposição, foram abordados aspectos como a escolha do curso superior, a importância da pesquisa científica, a participação em eventos acadêmicos e a construção de uma carreira no ensino e na investigação. Esse momento teve um papel crucial ao ilustrar, de

maneira prática e acessível, as diversas etapas e desafios enfrentados ao longo da formação acadêmica.

Ao trazer um exemplo real e tangível de uma trajetória educacional bem-sucedida, a atividade buscou ampliar a percepção dos alunos sobre as oportunidades existentes no ensino superior e na pesquisa científica. Para muitos estudantes, especialmente aqueles oriundos de contextos rurais e de classes populares, a ideia de ingressar em uma universidade e construir uma carreira acadêmica pode parecer distante ou inacessível. Isso ocorre devido a uma série de fatores estruturais, como a falta de orientação educacional adequada, a escassez de modelos de referência em seu meio social e a dificuldade de acesso a informações sobre programas acadêmicos e científicos.

Com isso, a apresentação do Currículo Lattes não se limitou a uma simples demonstração técnica, mas funcionou como um instrumento de motivação e sensibilização. Ao visualizar de forma concreta o percurso acadêmico de uma pesquisadora, os alunos puderam compreender que a educação não se restringe à obtenção de um diploma, mas representa um caminho contínuo de aprendizado, crescimento e novas possibilidades profissionais.

Sob uma perspectiva sociológica, Bourdieu (1983) destaca que o acesso ao ensino superior e ao conhecimento científico está diretamente relacionado ao capital cultural dos indivíduos, ou seja, aos recursos simbólicos e informacionais que possuem para interpretar e acessar esse universo. Em consequência, atividades como essa se tornam essenciais para democratizar o conhecimento acadêmico, reduzindo a lacuna entre os estudantes que já possuem familiaridade com esse meio e aqueles que, por razões socioeconômicas, têm um contato limitado com ele.

Assim sendo, essa iniciativa representou um passo fundamental na construção de uma visão mais ampla e realista sobre o percurso acadêmico. Ao estimular os alunos a refletir sobre suas próprias trajetórias e possibilidades futuras, a atividade reforçou a importância de políticas educacionais que promovam não apenas o acesso ao ensino superior, mas também mecanismos de orientação e apoio que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes ao longo desse percurso.

Após apresentar seu Currículo Lattes, a pesquisadora propôs uma atividade em que os alunos utilizaram os *Chromebooks* da escola para explorar *sites* de cursos técnicos, profissionalizantes e de graduação. Essa etapa visou ampliar o

leque de opções educacionais e profissionais, permitindo que os estudantes explorassem as alternativas formativas disponíveis em diversas áreas, com o intuito de refletir sobre o caminho que desejam seguir após a conclusão do Ensino Médio. Nesse momento, os alunos puderam acessar informações sobre universidades, programas de bolsas, cursos de qualificação e capacitação profissional, muitos dos quais estavam fora do alcance imediato da realidade deles, devido à falta de orientação e apoio.

Matheus Rodrigues, um dos alunos que participou dessa atividade, compartilhou sua percepção: *"Eu não sabia direito onde procurar essas informações. Achava que a maneira mais fácil seria tentar a sorte, mas agora vejo que existem várias opções que posso buscar."* Sua fala reflete o que muitos jovens de contextos rurais e periféricos experienciam: a falta de acesso a informações qualificadas sobre as oportunidades educacionais e de qualificação profissional disponíveis no país. A dificuldade em navegar pelo vasto cenário educacional é um reflexo das desigualdades estruturais do Brasil, onde o acesso à informação ainda é um privilégio de poucos.

Essa etapa da atividade, portanto, foi fundamental não apenas para ampliar o conhecimento dos alunos sobre as opções disponíveis, mas também para incentivá-los a se engajar no processo de planejamento de suas trajetórias educacionais. É importante destacar que, para jovens de áreas rurais e de comunidades periféricas, a transição do ensino básico para o ensino superior frequentemente envolve uma série de barreiras, que vão desde a falta de acesso à internet de qualidade até as dificuldades econômicas que impedem o acesso a cursos preparatórios e informações sobre programas de financiamento e bolsas de estudo.

A falta de orientação, somada a barreiras socioeconômicas e tecnológicas, configura um cenário no qual esses alunos, muitas vezes, não conseguem vislumbrar claramente os caminhos possíveis para seu futuro acadêmico e profissional. Em muitos casos, a educação se apresenta como um objetivo distante, um desafio árduo que parece difícil de alcançar, justamente pela invisibilidade das opções e pelas lacunas no apoio institucional.

Essa estratégia didática, ao proporcionar um espaço de reflexão e acesso à informação, não se limitou a apresentar opções educacionais, mas funcionou como uma verdadeira ferramenta de empoderamento. Ao visualizar concretamente as possibilidades de formação disponíveis, os estudantes puderam reimaginar seu

futuro de maneira mais ampla e fundamentada. Essa experiência, além de motivadora, evidenciou a necessidade urgente de políticas públicas que não apenas promovam o acesso ao ensino superior, mas que também garantam a democratização do acesso à informação educacional de maneira clara e acessível. Isso implica, portanto, a criação de ambientes mais inclusivos e informativos, nos quais todos os jovens, independentemente de sua origem social, possam tomar decisões mais informadas e seguras sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Freire (1983), ao afirmar que “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas é que transformam o mundo”, ajuda-nos a compreender que a verdadeira transformação ocorre quando os sujeitos têm acesso ao conhecimento e à reflexão crítica. Esse tipo de intervenção também destaca a relevância de políticas educacionais que tratem as desigualdades estruturais de maneira abrangente, não apenas no que diz respeito ao acesso físico às instituições de ensino, mas também no que se refere ao acesso igualitário às informações e aos recursos necessários para navegar pelo sistema educacional.

O encontro foi finalizado com agradecimentos finais, consolidando a experiência de aprendizagem e reforçando a importância do espaço coletivo de troca e reflexão. A etapa conclusiva não se limitou a um encerramento formal, mas proporcionou um momento de avaliação crítica sobre os impactos das práticas do multiletramento na trajetória educacional e profissional dos estudantes.

Nesse contexto, ao examinar o contexto educacional das salas anexas da EEGV, observa-se que a realidade dos alunos do campo é marcada por desafios estruturais que vão além do acesso físico à escola. A limitação no acesso à informação, a carência de recursos tecnológicos e a escassez de orientação acadêmica são fatores que historicamente restringem suas possibilidades de escolha e ascensão educacional. Assim, ao integrar práticas do multiletramento, que ampliam as formas de leitura e interpretação do mundo por meio de diferentes linguagens e mídias, o encontro proporcionou um olhar mais crítico sobre as alternativas disponíveis para o futuro desses estudantes.

A reflexão final buscou compreender de que maneira essas práticas impactaram não apenas a forma como os alunos interpretam os conteúdos acadêmicos, mas também como constroem suas percepções sobre sua própria identidade e seu papel na sociedade. De acordo com Freire (1987), “a leitura do

mundo precede a leitura da palavra”, o que reforça a ideia de que o processo educativo deve permitir que os sujeitos analisem sua realidade de forma crítica para que possam transformá-la. Sob essa ótica, percebe-se que o acesso a múltiplas formas de letramento não apenas aprimora habilidades comunicativas, mas também fortalece a autonomia dos estudantes na tomada de decisões sobre seus caminhos acadêmicos e profissionais.

Dessa forma, a avaliação final do encontro apontou para a necessidade urgente de políticas públicas que considerem as especificidades da educação no campo, promovendo não apenas o acesso ao ensino formal, mas também estratégias de democratização da informação educacional. Somente por meio de uma abordagem mais ampla e contextualizada será possível garantir que todos os estudantes tenham condições reais de construir um projeto de vida fundamentado em escolhas conscientes e informadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória seguida ao longo desta pesquisa possibilitou alcançar o objetivo principal estabelecido. Considerando a relevância do multiletramento no processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa visou investigar e analisar como essa prática

contribui para o desenvolvimento e formação de sujeitos críticos, com base em suas vivências, experiências e habilidades, particularmente voltadas para a realidade dos alunos na educação do campo.

Buscou-se desenvolver ações pedagógicas que estimulassem reflexões capazes de contribuir para um aprimoramento das práticas de leitura e escrita, fundamentadas na perspectiva do multiletramento. Essas ações buscaram ampliar a compreensão dos estudantes sobre as diversas formas de linguagem e expressão, reconhecendo o papel fundamental desses processos no desenvolvimento da cidadania e na construção de uma visão crítica do mundo.

Além disso, almejou-se provocar uma reflexão nos educandos sobre a pedagogia do multiletramento, que transcende a noção de um sistema de letramento único e padronizado. A proposta era possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla de seu papel na sociedade, despertando a consciência de sua autonomia e capacidade crítica. A abordagem do multiletramento, ao ser vivenciada na prática, oferece aos estudantes ferramentas para que possam atuar de maneira mais consciente e transformadora, enfrentando as desigualdades e buscando sua emancipação social e intelectual.

Assim, esses objetivos se alinham com a ideia de promover uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, que prepare os alunos para serem protagonistas em seus contextos sociais, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e engajados com a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Nesse sentido, a adoção de práticas pedagógicas baseadas no multiletramento possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades para interpretar e produzir conhecimento em diferentes contextos e mídias, ampliando sua capacidade de comunicação e participação social. Dessa forma, a educação se torna um instrumento de empoderamento, permitindo que os alunos reconheçam sua identidade, valorizem sua cultura e atuem de maneira ativa na transformação de sua realidade.

O estudo concentrou-se nas salas anexas das turmas multisseriadas da EEGV, localizada na zona rural do município de Cocalinho-MT, uma região marcada por desafios e especificidades educacionais.

Minha trajetória educacional foi marcada pelo ensino fundamental e médio em escola pública, a mesma instituição onde hoje atuo como técnica administrativa educacional. Durante muito tempo, a possibilidade de ingressar no mestrado parecia

um ideal inalcançável, devido a dificuldades financeiras e ao isolamento geográfico da minha cidade, que até recentemente carecia de infraestrutura básica, como estradas pavimentadas e pontes. A realidade educacional das salas anexas do Grupo Roncador, situadas na zona rural de Cocalinho-MT, também reflete esses desafios. Muitas vezes, esses alunos e professores são deixados em segundo plano, sem receber a devida atenção e assistência de que necessitam. Diante dessa realidade, identifiquei-me profundamente com essa temática, pois ela se entrelaça com minha vivência e história na comunidade escolar. Meu interesse acadêmico ganhou impulso ao cursar uma disciplina, ministrada pelo professor Antônio Henrique Moraes, em que fui apresentada ao conceito de Multiletramento, o que despertou meu anseio de investigar sua aplicação na Educação do Campo. Assim, minha pesquisa surgiu da necessidade de compreender e propor alternativas que valorizem e fortaleçam a aprendizagem dos estudantes do meio rural, culminando na escolha do título do meu projeto.

A questão que norteou esta dissertação foi: de que maneira a abordagem do multiletramento, aplicada nos encontros com os alunos, contribui para a construção de uma aprendizagem significativa e para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de articular os conhecimentos adquiridos com as demandas da realidade do campo e participar de avaliações externas?

A pesquisa teve caráter qualitativo e a indagação levantada foi abordada de maneira satisfatória, embasada na coleta de dados obtidos durante os encontros do grupo focal com os estudantes. Nos questionários aplicados, sucederam as considerações e discussões que originaram os dados, que foram então selecionados e, em seguida, analisados à luz do embasamento teórico do estudo em questão. A interpretação desses dados foi conduzida a partir da metodologia de análise de conjuntura, inserida na ACD (Fairclough, 2001), o que permitiu compreender de forma aprofundada as relações entre discurso, poder e práticas educacionais. Os resultados obtidos confirmam que o multiletramento não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também fortalece o protagonismo dos estudantes, permitindo que articulem os conhecimentos adquiridos com as demandas de sua realidade social.

No decorrer de todo o procedimento de obtenção de dados, este ocorreu de maneira natural e sem contratempos, sem qualquer obstáculo ou empecilho ao desenvolvimento da pesquisa. Os três encontros configuraram-se como uma

ocasião valiosa e indispensável para a troca de vivências, análises críticas e construção de conhecimento.

Ao longo dos encontros, a análise respeitou a ordem em que os eventos ocorreram, ou seja, considerando a cronologia. Contudo, ao examinar as discussões, o foco não foi apenas a sequência dos acontecimentos, mas a conexão e coerência das ideias apresentadas. Mesmo que as discussões não seguissem uma linha de tempo rigorosa, a consistência e a lógica entre as ideias permitiram uma compreensão mais profunda do processo. A ordem cronológica ajudou a entender a evolução das abordagens ao longo do tempo, mas foram as relações entre as ideias que enriqueceram a análise.

Os resultados obtidos foram explicados e resumidos para proporcionar uma análise detalhada do contexto histórico e da implementação do projeto sobre multiletramento na EEGV. Para tanto, a estrutura foi organizada em cinco seções, cada uma com um foco específico. A primeira seção ofereceu uma visão histórica e geográfica de Cocalinho, Mato Grosso, estabelecendo o cenário local em que a escola se inseriu. A segunda seção realizou um levantamento histórico da própria EEGV, destacando sua trajetória e as particularidades que influenciaram seu contexto educacional. Nas três seções seguintes, foram descritos os encontros realizados com os alunos das salas anexas, analisando-se a aplicação e o impacto das práticas de multiletramento, visando compreender de que maneira os estudantes assimilavam e aplicavam esses conhecimentos em seu cotidiano. Essas análises atenderam à expectativa de compreender não apenas a implementação do projeto, mas também o processo de aprendizagem vivido pelos alunos, considerando suas especificidades culturais e sociais.

O primeiro encontro com os estudantes das salas anexas da EEGV evidenciou desafios e possibilidades na implementação das práticas de multiletramento na Educação do Campo, revelando a persistente desconexão entre o currículo escolar e a realidade sociocultural dos alunos (Hage *et al.*, 2005). Inicialmente hesitantes, os estudantes demonstraram maior engajamento ao longo das atividades, especialmente quando expostos a práticas pedagógicas contextualizadas. A análise conjuntural indica que, embora o uso de tecnologias digitais seja frequente, persistem desigualdades no letramento digital, reforçando a necessidade de estratégias inclusivas (Rojo, 2012b). Atividades lúdicas e reflexivas, como dinâmicas de grupo e o uso da música "Trem-Bala", mostraram-se eficazes no

fortalecimento da identidade e autoestima dos alunos. Além disso, o teste vocacional, mesmo com desafios técnicos, incentivou reflexões sobre o futuro profissional, evidenciando a importância de metodologias que estimulem o protagonismo estudantil (Arroyo, 2004b). Assim, os achados apontam para a urgência de uma educação do campo mais contextualizada, que integre os múltiplos letramentos e contribua para a construção de projetos de vida alinhados às realidades e aspirações dos alunos.

O segundo encontro das atividades pedagógicas analisou as reações iniciais dos estudantes às práticas aplicadas, promovendo reflexões sobre suas aspirações profissionais e as influências do meio social e familiar em suas escolhas. A dinâmica "Linha do tempo das profissões" revelou como os sonhos profissionais se transformam ao longo do tempo, influenciados por experiências pessoais, perdas, desafios emocionais e referências familiares. Relatos como os de Lucélia, Gisely, Leonardo e Henrique evidenciam a complexidade dessas trajetórias, demonstrando que fatores externos, como o contexto socioeconômico e cultural, impactam significativamente as projeções futuras dos alunos. A análise, embasada em teóricos como Vygotsky e Arroyo, reforça a importância de uma educação que valorize a identidade e a resiliência dos estudantes, permitindo-lhes ressignificar seus projetos de vida. Ademais, atividades interativas, como a "Caixa de bombom com mensagens motivacionais" e a discussão sobre cursos profissionalizantes, técnicos e superiores, mostraram-se essenciais para ampliar o horizonte dos alunos, incentivando-os a tomar decisões mais conscientes sobre o futuro. Assim, o encontro ressaltou a relevância de um ensino que considere as vivências individuais e ofereça suporte na construção de trajetórias profissionais alinhadas às demandas sociais e às expectativas pessoais.

No último encontro, as reflexões finais sobre as práticas de multiletramento implementadas nas salas anexas da EEGV evidenciam tanto os avanços quanto os desafios inerentes à educação do campo. A partir das atividades desenvolvidas, foi possível observar que a ampliação do repertório discursivo e crítico dos estudantes contribuiu significativamente para a ressignificação de suas práticas comunicativas e para a construção de uma visão mais abrangente sobre as possibilidades educacionais e profissionais. No entanto, as barreiras estruturais, como a limitação no acesso à informação e a escassez de recursos tecnológicos, ainda representam desafios que comprometem a equidade no ensino. A reflexão crítica sobre o

panorama revela que, embora políticas públicas como Enem, Prouni e Fies tenham um papel crucial na democratização do ensino superior, sua efetividade depende da existência de mecanismos que garantam uma orientação qualificada aos estudantes das zonas rurais. As falas dos alunos demonstram o desejo de ascensão educacional, mas também refletem as dificuldades em acessar e interpretar as informações necessárias para trilhar esse caminho. Sob a ótica de teóricos como Saviani e Freire, percebe-se que a educação, quando aliada a práticas pedagógicas contextualizadas, pode romper ciclos de exclusão e fortalecer a autonomia dos sujeitos. Assim, a experiência analisada reforça a necessidade de políticas públicas que vão além do acesso formal à escola, garantindo estratégias de letramento que promovam uma inserção mais consciente e crítica dos estudantes no universo acadêmico e profissional.

A imersão nas teorias mediante levantamento bibliográfico realizado para fundamentar esta dissertação revelou-se altamente significativa, ampliando minha percepção acerca das discussões sobre as especificidades da educação do campo e a necessidade iminente de práticas pedagógicas que fomentem a inclusão, o protagonismo e a equidade social por meio do multiletramento. A construção da base teórica e a análise dos dados foram orientadas pelos aportes de Arroyo (2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2011) e Rojo (2012a, 2012b, 2012c), entre outros estudiosos que contribuem para a compreensão desse cenário educacional.

Essa abordagem se configura como um caminho para a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre sua condição social e participar ativamente da construção de sua cidadania, conforme defendido por Soares (1998). As análises realizadas durante a pesquisa evidenciam que, ao integrar as práticas de multiletramento nas metodologias de ensino, há um fortalecimento das relações entre o conhecimento escolar e as experiências de vida dos estudantes, favorecendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Logo, os resultados obtidos confirmam a importância do multiletramento como ferramenta pedagógica essencial para a construção de uma educação do campo que respeite e valorize as particularidades e potencialidades dos sujeitos envolvidos, contribuindo para sua formação crítica e emancipatória.

O resultado desta pesquisa mostrou que, por meio dos encontros com os alunos, que tiveram como foco a perspectiva dos multiletramentos, foi possível promover uma aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade

vivenciada no campo. Essa abordagem permitiu o fortalecimento da formação de sujeitos críticos, capazes de articular os conhecimentos adquiridos nas práticas pedagógicas com as demandas específicas de seu contexto social e cultural. A proposta metodológica adotada evidenciou a importância de incorporar os diferentes modos de leitura e escrita presentes no cotidiano dos alunos, proporcionando-lhes um espaço de reflexão e expressão que transcende os limites tradicionais da educação.

O desenvolvimento das atividades propostas nos encontros com os alunos demonstrou que a utilização dos multiletramentos pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Como destaca Rojo (2012c), os multiletramentos possibilitam uma interação mais ampla com diferentes modalidades textuais e tecnológicas, promovendo maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Durante os encontros, percebeu-se que os estudantes passaram a interagir de forma mais ativa com os conteúdos trabalhados, relacionando-os às suas vivências e ao seu cotidiano. Isso reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço dinâmico, capaz de dialogar com as necessidades e experiências dos estudantes.

Diante disso, conclui-se que a inserção de práticas pedagógicas baseadas nos multiletramentos é um caminho promissor para o fortalecimento da Educação do Campo. Entretanto, para que essas práticas sejam efetivas, é fundamental que haja investimento na formação continuada de professores, na melhoria da infraestrutura escolar e na disponibilização de recursos tecnológicos adequados. Como destacam Rojo e Moura (2012d), a adoção do multiletramento exige não apenas mudanças metodológicas, mas também condições estruturais que favoreçam uma aprendizagem significativa e conectada com as realidades socioculturais dos alunos. Assim, garantir uma educação que valorize a diversidade e respeite os contextos socioculturais dos estudantes do campo é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Espera-se que, com o incentivo proporcionado ao longo da pesquisa, esses estudantes possam expandir sua atuação social, não apenas destacando-se em avaliações externas, mas também se inserindo com maior segurança e capacidade no ensino superior e, especialmente, no exercício pleno de sua cidadania. Dessa forma, acredita-se que a formação adquirida, ancorada em práticas de letramento contextualizadas, contribua para a construção de uma educação mais equitativa e

inclusiva, que atenda de forma mais efetiva às particularidades do campo, e que, ao mesmo tempo, articule-se às exigências do mundo contemporâneo, promovendo o acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARROYO, M. G. **A educação do campo e a formação de professores: possibilidades e desafios**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a.

ARROYO, M. G. **A escola que queremos: a educação e a questão rural no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004b.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004c.

ARROYO, M. G. **A pedagogia da terra: o currículo e as práticas educativas no campo**. Campinas: Papirus, 2004d.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Campinas: CEDES, 2007.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, S. **Análise crítica do discurso: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BELTRÃO, M. E. **Políticas educacionais para gênero e sexualidade em Mato Grosso: um estudo crítico do discurso**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2019.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 81-89.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **Agência de Notícias IBGE**, 15 nov. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

CALDART, R. S. **A educação do campo**: perspectiva e práticas educativas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002a.

CALDART, R. S. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2002b.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002c.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. São Paulo: Cortez, 2002d.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CAMPOS, D. C. B.; DAMASCENO, A. Parcerias público-privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política educacional brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-23, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e62834>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

COCALINHO. Prefeitura de Cocalinho. **História**. 2024. Disponível em: <https://www.cocalinho.mt.gov.br/historia>. Acesso em: 11 jan. 2024.

COCALINHO. Escola Estadual Getúlio Vargas. **Projeto Político-Pedagógico – PPP**. Cocalinho: Escola Estadual Getúlio Vargas, 2023.

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

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. C. B. **Letramentos no contexto digital**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, out. 2011.

DAMO, A. S. **Do dom à profissão**: a formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo; Rithschild Ed., Anpocs, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. (Coleção Leituras Filosóficas).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação e campo: síntese da história e identidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIAS, A.; SANTOS, A. **Multiletramentos e as práticas educativas na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. **Qualitative Research: The Interactive Researcher**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

GATTI, B. A. **A valorização dos professores e suas condições de trabalho: uma análise para a efetivação da educação de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2019.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling**. United Kingdom: Routledge, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H.A. **Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies**. Barcelona: Routledge, 2000.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GÓES, A. M. **Educação do campo e as práticas pedagógicas na zona rural: desafios e possibilidades**. Editora da Universidade, 2014.

GOMES, E. Com asfaltamento, município do Vale do Araguaia sai do isolamento. **Água Boa News**, 2024. Disponível em: https://www.aguaboanews.com.br/noticias/exibir.asp?id=32507¬icia=com_asfaltamento_municipio_do_vale_do_araguaia_sai_do_isolamento. Acesso em: 2 out. 2024.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Beverly Hills: Sage Publications, 1989.

GUIA Tô no rumo – Jovens e escolha profissional: subsídios para educadoras e educadores. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023. Disponível em: <https://tonorumo.org.br/materiais/2a-edicao-do-guia-to-no-rumo-jovens-e-escolha-profissional/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

HAGE, S. M. *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: M.M. Lima, 2005.

HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Organização e revisão técnica de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

KITZINGER, J. The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction Between Researcher and Participants. **Sociology of Health & Illness**, v. 22, n. 1, p. 103-121, 2000.

KLEIMAN, A. B. Leitura e escrita no contexto das novas tecnologias: o papel das multiletraturas. *In*: SOARES, M. (Org.). **A formação do leitor e escritor na sociedade contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Ler e escrever em diferentes contextos: o multiletramento no século XXI**. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Groups**: A Practical Guide for Applied Research. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Changing Knowledge and Classroom Learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

LUTHER, A.; GERHARDT, T. E. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 281-310, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

NERY, C.; BRITTO, V. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **Agência IBGE Notícias**, 16 set. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 21 abr. 2024.

OLIVEIRA, A. C. **Educação do campo**: trajetórias e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, A. C. **Educação e identidade no campo**: política e prática pedagógica na educação rural. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, A. C. A pesquisa qualitativa e a análise dos dados. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). **Métodos qualitativos de pesquisa**: uma abordagem interdisciplinar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M. R. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

PAIS, C. **Escola rural**: a educação no campo e a educação rural no Brasil. São Paulo: CEM, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. S. **A pesquisa qualitativa na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIRES, S. G. S. **Fascínio do Araguaia**. Goiânia: Kelps, 2001.

RESENDE, V. M. **Análise crítica do discurso**: um percurso teórico e metodológico. Brasília: Editora UnB, 2009.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Pearson, 2008.

ROJO, R. Multiletramentos: um conceito em busca de sentidos. *In*: ROJO, R. *et al.* (Orgs.), **Letramentos e práticas de letramento na educação**. São Paulo: Cortez, 2012a, p. 15-35.

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

ROJO, R. **Multiletramentos e letramento digital**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b.

ROJO, R.; MOURA, E. **Hiperconectividade e multimodalidade no contexto escolar**: multiletramentos em ação. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramento e letramentos**: saberes de professores e práticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2012b.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos**: novas formas de ensinar e aprender na sociedade contemporânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2012c.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012d.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos e suas implicações na educação**: desafios para o ensino de línguas no século XXI. São Paulo: Cortez, 2012e.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, R. de O. da F. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, 25 jun. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/algumas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 20 maio 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: a teoria da práxis do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, p. 1-24, 2020.

SILVA, R. G. da. **O acesso à educação no campo: desafios e perspectivas**. São Paulo: Papirus, 2015.

SILVA, R. G. da. **Desigualdade e acesso à educação no campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SILVA, T. **A educação rural no brasil: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. **Letramento e letramentos: uma perspectiva crítica**. São Paulo: Editora Ática, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social literacies**: Critical approaches to literacy in development and education. London: Longman, 1995.

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. **Tecnologias na educação**: para além do ensino fundamental. Campinas: Editora Papirus, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA. A. R. **Studies in the History of Behaviour**: Ape, primitive and child. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Ilana Gomes de Arruda Moraes** comprometo-me a cumprir as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, para a realização da presente pesquisa. Somente iniciarei a coleta/produção dos dados após a aprovação final (com a emissão do parecer de “Aprovado”) do projeto **As Práticas do Multiletramento na Educação do Campo: um Estudo de caso nas salas anexas da Escola Estadual Getúlio Vargas de Cocalinho-MT**, pelo sistema CEP/CONEP. Comprometo-me a encaminhar os relatórios parcial (com periodicidade semestral, a cada 6 meses) e relatório final (em até 60 dias da finalização do projeto de pesquisa, com a apresentação dos resultados), conforme cronograma referido no Projeto de Pesquisa. Informo que disponho da estrutura necessária (física e material) para a realização deste projeto e que garantirei que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, conforme preconiza a Norma Operacional CNS 001/2013.

Cocalinho, 05 de maio de 2023.

Pesquisador (a): **Ilana Gomes de Arruda Moraes**

Assinatura do (a) pesquisador (a):

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Natureza da Pesquisa: O(a) Sr.(a) _____ está sendo convidado(a) a autorizar o(a) seu/sua filho (a) a participar da investigação científica intitulada **“AS PRÁTICAS DO MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NAS SALAS ANEXAS DA ESCOLA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS DE COCALINHO-MT”**, que tem como objetivo **analisar a relevância da utilização dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento e na formação de sujeitos críticos, levando em consideração suas vivências, experiências e habilidades, voltadas para sua realidade, na educação do campo em salas anexas das turmas multisseriadas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na área rural do município de Cocalinho-MT.**

1. Envolvimento na Pesquisa: ao participar deste estudo o Sr(a) _____ permitirá que a pesquisadora Ilana Gomes de Arruda Moraes, realize os procedimentos necessários da entrevista com o seu/sua filho(a). Durante a pesquisa utilizará como instrumentos o roteiro de entrevista e anotações, sendo ainda que o(a) Sr(a) _____ tem a liberdade de retirar esta autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Caso seja autorizado pelo(a) Senhor(a), sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (66)99227-3545 ou pelo e-mail: ilanagarruda@gmail.com

DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) ATRIBUIÇÕES:

Avaliar protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos: Coordenadora: Profa. Dra. Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, endereço: andar térreo – sala 102 – Instituto de Educação – Universidade Federal De Mato Grosso, telefone: (65) 3615-8935, e-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br horário de funcionamento: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas.

Este consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo pesquisador e participante da pesquisa. Número do certificado de apresentação de apreciação ética (Caae nº 62418222.6.0000.5690), gerado pela Conep.

Caso o participante se sinta lesado em algum aspecto relacionado a sua cooperação com a pesquisa, tem o direito de buscar indenização nos termos da lei (conforme artigos 9. e 19º da resolução 510/16 do CNS).

Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente a subsídios dos trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais, estarão à sua disposição quando finalizada (previsão de término março de 2025), enviada via e-mail para os participantes, será feita uma apresentação na escola pesquisada para expor aos sujeitos envolvidos os resultados obtidos bem como será publicada no site da instituição na qual a pesquisadora é filiada. Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Para o procedimento de assinatura do consentimento livre e esclarecido (cle) de forma presencial bem como a realização pesquisa de campo (observações das interações da sala de aula e com entrevista semi- estruturada) – ainda considerando o contexto pandêmico -, utilizar-se-á de técnica de biossegurança como: usos de máscara facial, luvas, e/ou assepsia das mãos com álcool gel antes de tocar nas impressões para assinatura, assim como o distanciamento físico de no mínimo dois metros para comunicação e esclarecimento de dúvidas.

Riscos: Conforme normativa da CONEP (resolução 466/2012 e resolução 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados - mínimo, baixo, moderado ou elevado -, consideramos que os riscos relacionados com sua participação serão mínimos referente a um possível desconforto relacionado com a participação dos integrantes escolhidos, e está ligado diretamente ao empenhar tempo para o preenchimento do questionário e/ou pelo conteúdo apresentado e, caso isso suceda, os pesquisadores estarão atentos para minimizar os seus efeitos, proporcionando condições para reduzir essa dificuldade com mais esclarecimentos com possíveis dúvidas, como o sigilo da pesquisa, a respeito da desistência de participar e retirar seu consentimentos.

2. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o/a pesquisador/a terá acesso e conhecimento dos dados.

3. Benefícios: os benefícios previstos de forma indireta desta pesquisa estão na sua contribuição importante para possibilitar analisar a importância da utilização dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento e na formação de sujeitos críticos, utilizando ferramentas tecnológicas, levando em consideração suas vivências, experiências e habilidades, voltadas para sua realidade, na educação do campo em salas anexas das turmas multisseriadas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na área rural do município de Cocalinho-MT, também, ações que objetivem reflexões que possam cooperar para um melhor direcionamento das práticas de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos. A pedagogia dos multiletramentos é bem mais que um sistema de letramento padronizado, ela permite aos alunos atuarem na sociedade e a perceber-se como sujeito crítico, ativo e autônomo para combater as desigualdades e que derive em sua emancipação. A educação do campo está em concordância com esta pedagogia, ao defender a formação de pessoas protagonistas da sua vida e de sua cultura, sendo uma das competências dos professores auxiliar esses alunos a perceberem suas conexões com a comunidade e com as várias dimensões da vida humana.

4. Pagamento: O(a) Sr(a) está ciente que não haverá pagamento e nem recebimento de nenhum pró-labore por deixar seu/sua filho(a) participar desta pesquisa. Estando ciente deste esclarecimento, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, ACEITO que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. ACEITO ainda que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
abaixo assinado, aceito que o meu/minha filho(a) participe do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a respeito do(a) meu/minha filho(a) não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Cocalinho-MT, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Responsável pelo projeto. _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DO 1º ENCONTRO

Roteiro do 1º Encontro com os alunos

1. Recepção dos participantes e agradecimentos pela contribuição na pesquisa;
2. Apresentação dos participantes e pesquisadora;
3. Explicação sobre multiletramento, por meio de *data show*;
Música: Trem bala (Canção de Ana Vilela);
4. Dinâmica em grupo (quebra-gelo);
5. Aplicação de questionário com as seguintes perguntas:
 - a) Você se considera uma pessoa com domínio digital?
 - b) Você consegue acessar a internet, plataformas e sites sem dificuldades?
 - c) Qual é a rotina de uso das tecnologias no seu dia a dia? Apenas na escola? Utiliza todos os dias? Ou só final de semana e feriados?
6. Teste vocacional (realizado pelos alunos no *chromebook*, disponibilizado pela escola).

APÊNDICE D – ROTEIRO DO 2º ENCONTRO

Roteiro do 2º Encontro com os alunos

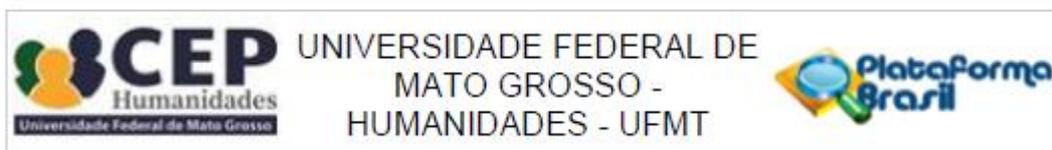
1. Atividade: Linha do tempo das profissões (Guia “Tô no rumo”, atividades);
2. Pergunta: O que eu queria (quero) ser quando...
 - a) Tinha entre quatro e sete anos (folha amarela);
 - b) Tinha entre oito e 12 anos (folha azul);
 - c) Atualmente (folha verde).
3. Dinâmica: Passar caixa de bombom com mensagens motivacionais.
4. Perguntas:
 - a) Há semelhanças e diferenças entre as profissões que nos interessavam na infância, na pré-adolescência e na juventude?
 - b) Quais fatores influenciaram nossos interesses e preferências profissionais?
 - c) O ambiente social em que vivemos e crescemos influencia nossos interesses e preferências?
 - d) Como podemos explicar as mudanças de nossos interesses e preferências profissionais?
 - e) Vídeo sobre as diferenças entre curso profissionalizante, técnico e superior.

APÊNDICE E – ROTEIRO DO 3º ENCONTRO

Roteiro do 3º Encontro com os alunos

1. Vídeo orientativo sobre os principais programas educativos governamentais: Enem, Prouni, Fies, Sisu.
2. Perguntas (Guia “Tô no rumo”, Jovens e escolha profissional):
 - a) Você tem conhecimento de todas as instituições e programas públicos existentes?
 - b) Que instituições/programas são mais conhecidas pelos estudantes? Por quê?
 - c) Já tiveram a oportunidade de conhecer esses espaços/programas? Já visitaram o site deles?
 - d) Pretendem estudar em algum desses estabelecimentos ou participar de algum programa após concluir o Ensino Médio?
3. Apresentação do *Currículo Lattes* da pesquisadora.
4. No *Chromebook*, foi acessado pelos alunos alguns sites de cursos técnicos, profissionalizantes e de graduação.
5. Agradecimentos finais.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS DO MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NAS SALAS ANEXAS DA ESCOLA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS DE COCALINHO-MT

Pesquisador: ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69624823.2.0000.5690

Instituição Proponente: Instituto de Linguagens campus Cuiabá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.102.502

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora,

Resumo:

"vide desenho"

Desenho:

"O presente projeto tem por finalidade investigar e analisar a relevância da utilização dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento e na formação de sujeitos críticos, levando em consideração suas vivências, experiências e habilidades, voltadas para sua realidade, na educação do campo em salas anexas das turmas multisseriadas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na área rural do município de Cocalinho-MT. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual os dados serão coletados por intermédio de questionário aplicado para professores e alunos do ensino médio da referida escola. Fundamenta-se nos estudos de Arroyo (2004, 2011), Rojo (2012), entre outros. Pressupõe-se que os resultados possam colaborar com as práticas dos docentes, bem como promover aos alunos a assimilação de conhecimentos pertinentes à sua vida cotidiana, para que assim possam expandir sua atuação social, conseguindo sobressair, por exemplo, nas avaliações externas e ingresso ao ensino superior."

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

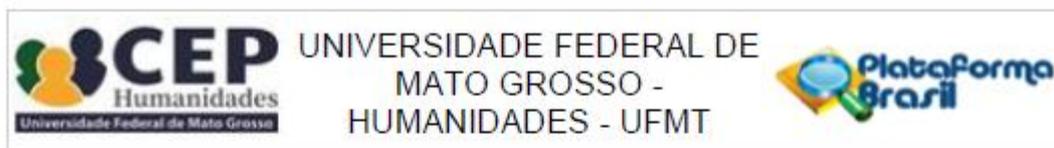
CEP: 78.080-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.102.502

Metodologia Proposta:

"A metodologia adotada será a de pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2001) esse tipo de pesquisa visa responder indagações singulares. Há uma preocupação, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22) Como instrumento para coleta de dados, será feito o uso neste trabalho da observação e um questionário será aplicado. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem observação como uma "técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar". Já o questionário, para Gil (1999, p.126), é definido como a técnica de investigação a qual é composta "por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.". Assim, inicialmente, serão observados como os professores trabalham os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa e, posteriormente, será aplicado um questionário para a eles. Também será aplicado um questionário aos alunos do ensino médio, a fim de averiguar a aplicabilidade dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. O lócus da pesquisa será nas salas anexas com turmas multisseriadas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na área rural do município de Cocalinho-MT."

Metodologia de Análise de Dados:

"Análise do discurso"

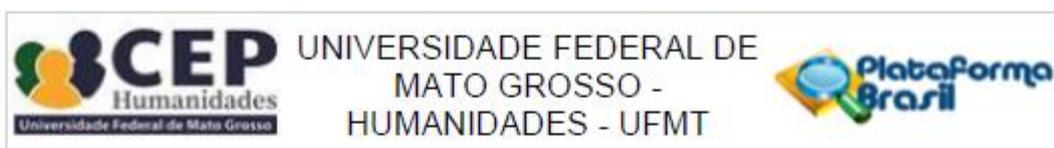
Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora,

Objetivo Primário:

"Investigar e analisar a relevância da utilização dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento e na formação de sujeitos críticos, levando em consideração suas vivências, experiências e habilidades, voltadas para sua realidade, na educação do campo em salas anexas das turmas multisseriadas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
 Bairro: BOA ESPERANCA CEP: 78.060-900
 UF: MT Município: CUIABA
 Telefone: (65)3815-8935 E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.102.502

na área rural do município de Cocalinho-MT."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora,

Riscos:

"Conforme normativa da CONEP (resolução 466/2012 e resolução 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados - mínimo, baixo, moderado ou elevado -, consideramos que os riscos relacionados com sua participação serão mínimos, e dano imaterial, como o de possível desconforto, seja ele emocional, físico, tardio ou imediato. Para garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados com a pesquisa, e evitar qualquer dano com vazamento e/ ou adulteração, será utilizada unidade de armazenamento exclusivamente para esse fim e, com informações arquivadas em pastas com proteção dos conteúdos nestes e no dispositivo de edição do relatório. O risco de segurança das informações será controlado pelo fato de somente a pesquisadora manusear o material da coleta primária dos dados, somente dando publicidade, após os dados serem tratados."

Benefícios:

"Os benefícios previstos de forma indireta desta pesquisa estão na sua importante contribuição para desenvolver ações que objetivem reflexões que possam contribuir para um melhor direcionamento das práticas de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos. Já de forma direta, esperase que o resultado das pesquisa possam promover aos alunos a assimilação de conhecimentos pertinentes à sua vida cotidiana, para que assim possam expandir sua atuação social, conseguindo sobressair, por exemplo, nas avaliações externas e ingresso ao ensino superior."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão foram apresentados os seguintes documentos:

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

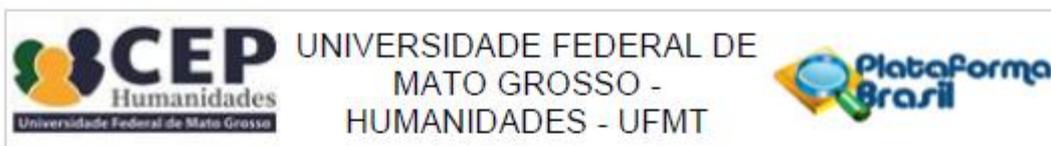
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.102.502

- Formulário de Informações Básicas do Projeto (arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2136310.pdf)
- Folha de rosto (arquivo FOLHADEROSTO.pdf)
- Termo de Compromisso da pesquisadora (arquivo TERMODECOMPROMISSODOPEQUISADOR.doc)
- Autorização/anuência institucional (arquivo cartaanuenciailanaok.pdf)
- Modelo dos instrumentos de coleta de dados (arquivo INSTRUMENTOCOLETADEDADOSilana.docx)
- Modelo da Forma de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (arquivo CLEILANA.doc)
- Modelo da Forma de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido para autorização de participantes menores de 18 anos, a ser assinado pelo responsável (arquivo TERMO_CONSENTIMENTO_PAIS.docx)
- Modelo da Forma de Registro do Assentimento Livre e Esclarecido (arquivo TALE.docx)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Lista de pendências

1. No arquivo formulário de informações básicas do projeto:

- item "Desenho": de acordo com as orientações da Carta Circular nº 110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS, substituir o texto pela expressão "vide metodologia"
- item "Resumo": incluir o resumo.
- item "Metodologia": De acordo com a NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013, item 3.4.1) Todos os protocolos de pesquisa devem conter, obrigatoriamente: "8 - Método a ser utilizado: descrição detalhada dos métodos e procedimentos justificados com base em fundamentação científica; a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes, os métodos que afetem diretamente ou indiretamente os participantes da pesquisa, e que possam, de fato, ser significativos para a análise ética". Assim, este item deve-se conter prioritariamente informações técnicas/explicativas de como a coleta de dados será desenvolvida e como os dados serão manipulados. Detalhar os procedimentos metodológicos, em especial os relativos aos participantes da pesquisa, com a apresentação dos procedimentos de coleta com as informações sobre como os participantes serão escolhidos, contatados, como se dará a coleta das informações pela pesquisadora.

2. No arquivo "Autorização/Anuência Institucional":

- No arquivo "Autorização/Anuência Institucional" faltam as seguintes informações: benefícios

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

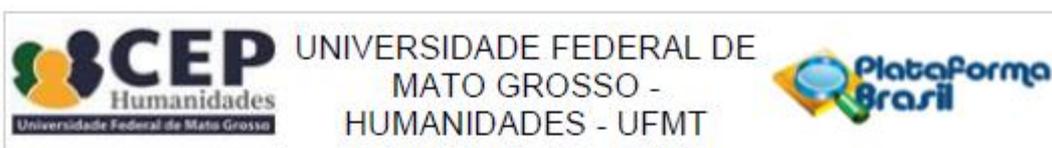
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.102.502

para a instituição, após a conclusão do projeto de pesquisa, quando e como fará esta devolutiva para a instituição. Solicita-se reinserir, de acordo com o modelo sugerido no site da PROPEq, página do CEP.

3. Nos arquivos dos Modelos dos instrumentos de coleta de dados:

- Inserir o roteiro de observação.

4. No arquivo do modelo da Forma de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (CLEILANA.doc):

- Inserir a informação de que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP Humanidades, de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 69624823.2.0000.5690), gerado pela CONEP.

- No arquivo pode-se ler "Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Como métodos de coleta de dados utilizar-se a observação e um questionário. Inicialmente, será observado como 1 (um) professor professores trabalha os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa e, posteriormente, será aplicado um questionário para ele. O professor será contatado e convidado na própria escola em que atua e onde a pesquisa será realizada. Também será aplicado um questionário a 3 alunos do ensino médio (podendo ser de qualquer turma, pois passarei de sala em sala divulgando a pesquisa e convidando), a fim de averiguar a aplicabilidade dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. O lócus da pesquisa será nas salas anexas com turmas multisseriadas da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na área rural do município de Cocalinho-MT". Como o CLE deve ser redigido em forma de convite e este documento destina-se ao professor, solicita-se adequar a linguagem e restringir as informações às pertinentes a ele.

- O mesmo citado acima aplica-se à menção aos benefícios diretos aos estudantes: "Já de forma direta, espera-se que o resultado das pesquisa possam promover aos alunos a assimilação de conhecimentos pertinentes à sua vida cotidiana, para que assim possam expandir sua atuação social, conseguindo sobressair, por exemplo, nas avaliações externas e ingresso ao ensino superior."

- O texto faz menção à presença de um acompanhante. Solicita-se esclarecimentos sobre a necessidade de um acompanhante e seu papel na pesquisa, se for o caso.

- Sugerimos que, ao mencionar o papel do CEP para o participante da pesquisa, inclua no texto: "Se no transcorrer da pesquisa você constatar que ela não está sendo realizada da forma como

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

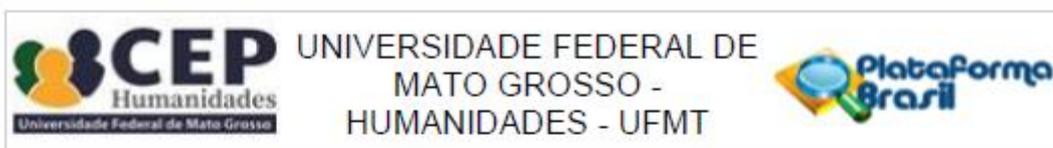
UF: MT

Telefone: (65)3615-8935

CEP: 78.080-900

Município: CUIABA

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.102.502

consta neste Consentimento ou se sentir prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT."

5. No arquivo do modelo da Forma de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido para autorização de participantes menores de 18 anos, a ser assinado pelo responsável (arquivo TERMO_CONSENTIMENTO_PAIS.docx):

- Inserir a informação de que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP Humanidades, de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 69624823.2.0000.5690), gerado pela CONEP.

- No arquivo pode-se ler "Envolvimento na Pesquisa: ao participar deste estudo o Sr(a)_____ permitirá que a pesquisadora Ilana Gomes de Arruda Moraes, realize os procedimentos necessários da entrevista com o seu/sua filho(a). Durante a pesquisa utilizará como instrumentos o roteiro de entrevista e anotações". No entanto, a metodologia faz menção à observação do professor e aplicação de questionário para os estudantes. Solicita-se esclarecimentos, alterações na Metodologia do Formulário de Informações Básicas do Projeto, da Plataforma Brasil (se necessário) e inclusão dos respectivos modelos de instrumentos de dados (caso necessário).

- Sugerimos que, ao mencionar o papel do CEP para o participante da pesquisa, inclua no texto: "Se no transcorrer da pesquisa você constatar que ela não está sendo realizada da forma como consta neste Consentimento ou se sentir prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT."

- No arquivo pode-se ler: "Este assentimento será emitido em duas vias". Substituir o termo assentimento por consentimento, uma vez que o documento é dirigido aos pais dos participantes menores de idade.

- A frase "para o procedimento de assinatura do consentimento livre e esclarecido (cle) de forma presencial bem como a realização pesquisa de campo (observações das interações da sala de aula e com entrevista semi-estruturada)." encontra-se deslocada e descolada de outras informações no CLE destinado aos pais. Solicita-se adequação.

- Recomenda-se incluir o nome do estudante que está sendo autorizado pelos pais ou responsáveis a participar da pesquisa.

6. No arquivo do modelo da Forma de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido para autorização de participantes menores de 18 anos, a ser assinado pelo responsável (arquivo

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

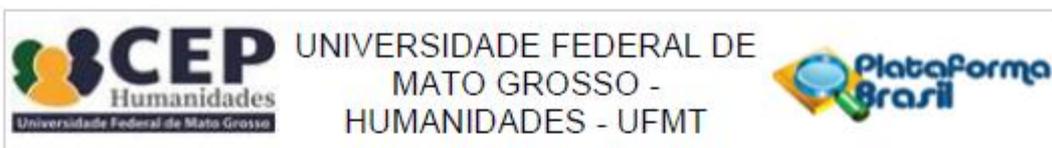
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.102.502

TERMO_CONSENTIMENTO_PAIS.docx):

- De acordo com orientação da CONEP, recomenda-se, na Forma de Registro do "Termo de Assentimento Livre e Esclarecido", substituir o título no documento para "Assentimento Livre e Esclarecido".

- Inserir a informação de que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP Humanidades, de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 69624823.2.0000.5690), gerado pela CONEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto com pendências, retorna à pesquisadora.

Prezada Pesquisadora,

Conforme orientações presentes nas Resoluções 466/12 e 510/16, do CNS, e análise do projeto de pesquisa pelo colegiado deste CEP, indicamos que sejam atendidas as considerações/pendências acima descritas. Outrossim, solicitamos à proponente do presente protocolo de pesquisa, com base nas recomendações apontadas, que proceda mais essas ações, a saber:

- 1) Leitura integral das Resoluções 466/12 e 510/16 para subsidiar as decisões e procedimentos relativos a ética e proteção das pessoas que participarão da pesquisa. As referidas resoluções podem ser facilmente acessadas através do link: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>
- 2) Elaborar CARTA RESPOSTA com as pendências atendidas/respondidas de forma ordenada, conforme parecer substanciado anterior. Constar todas as pendências elencadas e respondidas de forma ordenada, conforme o parecer substanciado anterior.
- 3) TODAS as alterações feitas nos documentos e/ou formulário de pesquisa deverão estar DESTACADAS (como sugestão em letras maiúsculas), de modo a facilitar, por parte dos membros deste CEP e seu colegiado, a identificação das alterações realizadas e a conformidade de conteúdo com o instruído neste parecer substanciado.
- 4) Todos os documentos devem permitir o uso dos recursos "copiar" e "colar".
- 5) Adequar no formulário de informações básicas do projeto, de acordo com a Carta Circular nº 110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS, de 08 de dezembro de 2017, sobre o preenchimento da Plataforma Brasil (versão atual) em pesquisas com metodologias próprias das áreas de Ciências Humanas e Sociais, os itens desfecho primário e desfecho secundário suprimindo os textos e incluindo "Não se aplica".

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

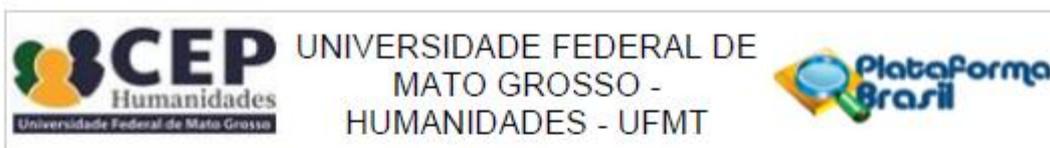
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.102.502

6) TODAS as pendências deverão ser respondidas em no máximo 20 dias, caso este prazo não seja atendido o projeto será considerado "Arquivado".

7) Informamos ainda que cada projeto submetido a este CEP poderá receber até dois pareceres consubstanciados com status de "pendência", ou seja, em se tratando de uma terceira submissão em que este CEP identifique o não acatamento das orientações presentes nos pareceres consubstanciados das submissões anteriores e conforme as orientações presentes nas resoluções do CNS, o mesmo receberá o status de "Não aprovado".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2136310.pdf | 15/05/2023 00:13:12 | | Aceito |
| Outros | TERMO_CONSENTIMENTO_PAIS.docx | 15/05/2023 00:11:56 | ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS | Aceito |
| Outros | TALE.docx | 15/05/2023 00:11:32 | ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS | Aceito |
| Outros | INSTRUMENTOCOLETADADOSilana.docx | 15/05/2023 00:11:20 | ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | TERMODECOMPROMISSODOPEQUISADOR.doc | 15/05/2023 00:10:51 | ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | cartaanuenciailanaok.pdf | 15/05/2023 00:10:39 | ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETOBROCHURA.docx | 15/05/2023 00:10:30 | ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | CLEILANA.doc | 15/05/2023 00:10:21 | ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHADEROSTO.pdf | 15/05/2023 00:10:11 | ILANA GOMES DE ARRUDA MORAIS | Aceito |

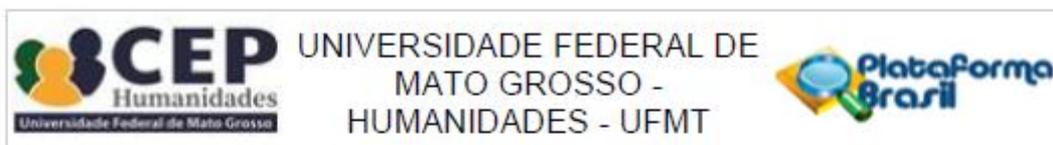
Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
 Bairro: BOA ESPERANCA CEP: 78.060-900
 UF: MT Município: CUIABA
 Telefone: (65)3815-8935 E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.102.502

CUIABA, 05 de Junho de 2023

Assinado por:
Rosangela Ribeiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
Bairro: BOA ESPERANCA CEP: 78.080-900
UF: MT Município: CUIABA
Telefone: (65)3815-8935 E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br