



LARISSA BATISTA DOS SANTOS

**PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS MULTILETRAMENTOS:
Estudo de Caso em Escolas Públicas Ribeirinhas de Manaus**

MANAUS, 2022

LARISSA BATISTA DOS SANTOS

**PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS MULTILETRAMENTOS: ESTUDO DE CASO
EM ESCOLAS PÚBLICAS RIBEIRINHAS DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação Prof^a. Dr^a. Luciana Backes

MANAUS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237p Santos, Larissa Batista dos.
Percepção docente sobre os multiletramentos: estudo de caso em escolas públicas ribeirinhas de Manaus [manuscrito] / Larissa Batista dos Santos. – 2022.
129 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

“Orientação: Prof^a. Dra. Luciana Backes”.

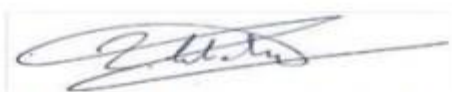
1. Educação. 2. Letramento. 3. Multiletramento. 4. Prática docente. 5. Ribeirinhos. I. Backes, Luciana. II. Título.

CDU: 372.4

LARISSA BATISTA DOS SANTOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle Canoas/RS



Profa. Dra. Marta de Faria Cunha Monteiro – PPGL da UFAM



Profª. Drª. Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Luciana Backes
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e
Presidenta da Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 25 de março de 2022.

Pensamento:

As correntes poderosas e profundas da cultura (particularmente as de baixo, populares) continuam aguardando descobertas e às vezes permanecem totalmente desconhecidas dos pesquisadores. (Mikhail Bakhtin, 2017 [1970], p. 12)

*Nos rios, nos lagos, estradas e ramais,
De barco, de lancha, de carro ou de animal;
Educação do campo é na ribeirinha da rural!
Na água, no asfalto, pirraça ou lamaçal,
Educação do campo é na ribeirinha da rural!
Atravessam furos, pontes e tábuas
Para chegar ao porto final;
O time de guerreiros das águas:
São os docentes da rural!
Larissa Batista
(Adaptado SAEB 2021)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela fidelidade e bondade eterna, por ter permitido que eu fizesse o Mestrado, por ter respondido às minhas orações e aberto essa porta na minha vida.

À Universidade La Salle de Canoas Minter Manaus, pelos excelentes professores que se dedicaram para que esse mestrado se realizasse de forma pioneira na cidade de Manaus, mesmo em tempos da pandemia Covid-19 (2020-2022). Agradeço pela permanência da bolsa de estudos durante esses dois anos, pois sem esta ajuda não teria conseguido ingressar e nem finalizar o mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Backes, por ter acolhido meu projeto de pesquisa, aceitando-me como orientanda, por sua paciência, compreensão e sabedoria na maneira de conduzir o trabalho. Sabendo de todas as minhas dificuldades em conciliar horário de trabalho com horário de orientação, devido ao meu deslocamento de barco em viagens para a escola ribeirinha. MUITÍSSIMO OBRIGADA!

Aos professores que durante as disciplinas do mestrado e entrega de trabalhos deram todo o suporte e incentivo, neste período que foi muito difícil, devido ao novo coronavírus de Covid-19 (2020-2022).

Aos professores da banca de Exame de Qualificação, Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, Prof. Dr. Cledes Antônio Casagrande e Profa. Vera Lucia Felicetti, pelas inestimáveis contribuições ao meu texto.

Aos professores que lecionam na Divisão Distrital da Zona Rural da Semed, que participaram e dispuseram o seu tempo à minha pesquisa. À minha gerente pedagógica da Divisão da Zona Rural, profa. Patrícia Tavares, que deu o suporte necessário para finalizar a pesquisa de campo, na zona ribeirinha.

À profa. Dra. Mariana da Silva Casseiro que contribuiu na leitura crítica da minha pesquisa.

À minha família, que sempre acreditou em mim, por ser minha força e conforto. À minha mãe, Jamilya de Oliveira Batista, ao meu pai, Silvestre Gomes dos Santos, e à minha irmã, Laiana Batista dos Santos, por acreditarem que eu seria plenamente capaz de realizar e cumprir com o objetivo da pesquisa. Agradeço por terem dedicado o seu tempo e ficar com minha filha para que eu terminasse essa dissertação.

À minha filha Lara, que no início do mestrado estava com dois anos de idade,

assistia às aulas via meet junto comigo, em tempos de Pandemia, sentava em cima do meu colo para ficar mais perto da mamãe. Depois, ela foi compreendendo que eu precisava ficar longe dela, trancar a porta para escrever, ler e estudar. Partia o meu coração em deixá-la longe, mesmo sabendo que eu estava em casa.

Ao meu marido, André Medeiros pelo suporte, paciência e dedicação exclusiva ao cuidar de nossa filha, da casa e de mim, para que eu pudesse estudar e trabalhar. Obrigada meu amado esposo.

A todos, minha eterna gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as percepções de docentes sobre os multiletramentos em escolas públicas ribeirinhas de Manaus, situadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM. O estudo foi inserido na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle. O problema de investigação foi: quais as percepções dos docentes sobre os multiletramentos em escolas públicas de Manaus localizadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM se fazem presentes? Os autores que embasaram o estudo sobre os multiletramentos para a prática docente foram: Kleiman (2005, 2016), Rojo (2012), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). O aporte teórico referente à Educação do Campo foi baseado em Caldart (2008) e Arroyo, Caldart e Molina (2011), sobre escola ribeirinha, temos como base Alborado e Vasconcelos (2015), Fraxe (2004), Souza (2005). A pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa de Minayo (2001) e como um estudo de caso segundo Gil (2019). A análise dos dados escolhida foi Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Este estudo foi realizado no período pandêmico de Covid-19 (2020-2022), e os participantes foram professores que lecionam a disciplina de língua portuguesa e atuam no ensino fundamental em escolas municipais de Manaus, localizadas na Zona Rural, especificamente a ribeirinha do Rio Negro e Rio Amazonas. Como instrumentos de geração de dados foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas, produzidas de forma impressa e online pelo formulário *google forms*. Os resultados apontaram que temos duas percepções docentes sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha: 1) percepções que permeiam pelas multiplicidades da linguagem e da cultura que valoriza o ecossistema ribeirinho dentro do contexto de educação do campo; 2) percepções abstratas e conceituais sobre os multiletramentos na educação do campo, que privilegia a norma culta da língua, a possibilidade dos multiletramentos com acesso à internet e visão urbana de práticas pedagógicas, sem considerar a realidade da educação do campo ribeirinha. Sugere-se que se desenvolvam mais pesquisas acadêmicas sobre a temática dos multiletramentos da educação do campo ribeirinha, assim como, projetos de iniciação científica ao longo da formação inicial, a fim de investigar as possibilidades de multiletramentos com os discentes dentro deste ecossistema. Também sugere reflexões sobre as possíveis práticas pedagógicas de multiletramentos na formação contínua com docentes em contexto de educação do campo ribeirinha.

Palavras-chave: Multiletramentos. Educação do Campo. Contexto Ribeirinho. Prática Docente.

ABSTRACT

This research aimed to understand the perceptions of teachers about multiliteracies in riverside public schools in Manaus, located on the Rio Negro-AM and Rio Amazonas-AM. The study was inserted in the research line Cultures, Languages and Technologies of Education, of the Postgraduate Program in Education, at La Salle University. The research question was: what are the perceptions of teachers about multiliteracies in public schools in Manaus located on the Rio Negro-AM and Rio Amazonas-AM are present? The authors who based our study on multiliteracies for teaching practice were: Kleiman (2005, 2016), Rojo e Moura (2012), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020). The theoretical contribution regarding Rural Education was based on Caldart (2008) and Arroyo, Caldart e Molina (2011), about riverside school, we have the bases Alborado e Vasconcelos (2015), Vitória (2008), Fraxe (2004), Souza (2005). The research was characterized by the qualitative approach Minayo (2001) and as a case study according to Gil (2019). The data analysis chosen was Bardin's Content Analysis (2011). This study was carried out during the Covid-19 pandemic period (2020-2022), and the participants were teachers who teach the Portuguese language subject and work in elementary schools in municipal schools in Manaus, located in the Rural Zone, specifically the riverside of Rio Negro and Amazon River. As instruments for generating data, questionnaires with open and closed questions were used, produced in print and online using the Google forms. The results showed that we have two teachers' perceptions about multiliteracies in riverside rural education: 1) perceptions that permeate the multiplicities of language and culture that value the riverside ecosystem within the context of rural education; 2) abstract and conceptual perceptions about multiliteracies in rural education, which privileges the cultured norm of the language, the possibility of multiliteracies with internet access and an urban vision of pedagogical practices, without considering the reality of riverside rural education. It is suggested that more academic research be carried out on the theme of multiliteracies in riverside rural education, as well as scientific initiation projects throughout initial training in order to investigate the possibilities of multiliteracies with students within this ecosystem. Reflections on possible pedagogical practices of multiliteracies in continuous training with teachers in the context of education in the riverside countryside are also suggested.

Keywords: Multiliteracies. Field Education. Riverside context. Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Viagem de lancha no Rio Amazonas para iniciar a pesquisa.....	14
Figura 2 – Representatividade total da pesquisa.....	16
Figura 3 – Projeto Multiletramentos na Educação do Campo.....	22
Quadro 1 – Busca com os seguintes palavras-chave na BDTD e CAPES.....	24
Quadro 2 – Levantamento de Teses e Dissertações.....	25
Quadro 3 – Discussão referente à temática.....	27
Quadro 4 – Artigos no Google acadêmico.....	28
Figura 4 – Mapa da localização geográfica das escolas do Rio Negro.....	35
Figura 5 – Mapa da localização geográfica das escolas do Rio Amazonas.....	36
Quadro 5 – Perfil dos Participantes da pesquisa.....	39
Figura 6 – Escola Municipal Francisco Orellana no período da enchente e vazante do Rio Negro.....	47
Quadro 6 – Calendário escolar e suas especificidades no aspecto sócio-natural-cultural.....	49
Figura 7 – Novo formato do PEI para as escolas do polo Rio Negro/2022.....	53
Quadro 7 – Formato do Projeto de Educação Itinerante por localidade (Polos).....	54
Figura 8 – Alunas da Escola Municipal Paulo César Nonato (Rio Negro).....	58
Figura 9 – Os dois “multi dos multiletramentos”.....	59
Figura 10 – Atividade multilíngues em escola do Rio Negro.....	70
Quadro 8 – Quatro processos de conhecimento.....	71
Quadro 9 – O “Como” da Pedagogia dos Multiletramentos.....	73
Figura 11 – Dimensões das análises das ecologias de aprendizagem na pedagogia de letramentos.....	73
Figura 12 – Podcast Educacional Ribeirinho.....	74
Figura 13 – <i>Padlet</i> : produção de poema, música e pinturas a partir das canções de Nicolas Júnior.....	76
Quadro 10 – Estratégias de Multiletramentos com uso de <i>Padlet</i>	77
Figura 14 – Perguntas, resposta e análise do Perfil Docente – Seção I.....	80
Quadro 11 – Compreensão dos docentes sobre suas atividades.....	83
Quadro 12 – Infraestrutura.....	85

Quadro 13 – Satisfação em trabalhar na zona rural.....	86
Quadro 14 – Percepção orgânica da educação.....	88
Figura 15 – Entrega de material impresso em tempos de pandemia de Covid 19 (2020-2021).....	89
Quadro 15 – Percepções e desafios dos docentes sobre os multiletramentos	91
Quadro 16 – Representações vagas sobre multiletramentos.....	92
Quadro 17 – Propostas interessantes sobre os multiletramentos.....	93
Quadro 18 – Percepção de multiletramentos.....	93
Quadro 19 – Várias formas de multiletramentos.....	94
Gráfico 1 – Percepção dos docentes sobre aspectos multimodais em sala de aula.....	96
Quadro 20 – O uso dos multiletramentos.....	98
Gráfico 2 – Dificuldades encontradas ao se trabalhar com os multiletramentos	99
Quadro 21 – Trabalhos de multiletramentos desenvolvidos na escola.....	101
Quadro 22 – Pouco conhecimento sobre a temática dos multiletramentos.....	103
Quadro 23 – Análise de dados sobre as práticas de multiletramentos.....	104
Quadro 24 – Conceitos genéricos e teóricos sobre gêneros do discurso.....	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ADE	Avaliação de Desempenho do Estudante
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEM	Currículo Escolar Municipal
CMM	Colégio Militar de Manaus
CTE	Centro de Tecnologia Educacional
COTEDIC	Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade
DDZR	Divisão Distrital de Zona Rural
DEPA	Divisão de Ensino Preparatório e Assistencial
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetro Nacional Curricular
PEI	Projeto de Educação Itinerante /2021
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TICS	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ORIGEM DO ESTUDO.....	17
2.1 História pessoal e profissional	17
2.2 Trajetória acadêmico-científica.....	21
2.3 Relevância social	23
2.4 Revisão de Literatura	24
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
3.1 Problema e objetivos da pesquisa.....	31
3.2 Caracterização do estudo	32
3.3 Participantes no contexto da pesquisa	39
3.4 Técnica de análise dos dados	40
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	44
4.1 Embarcando no panorama da educação do campo ribeirinha	44
4.2 Mergulhando nos conceitos de letramentos e multiletramentos para a educação do campo ribeirinha.....	57
4.3 Nadando nas águas do Rio Negro e Amazonas: Percepções docentes, multiletramentos e práticas pedagógicas	65
5 ANÁLISE DOS DADOS	79
5.1 O embarque na educação do campo ribeirinha: Rede pública municipal de ensino de Manaus	79
5.2 Mergulho nas águas: Percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos	91
5.3 Como nadar nas águas: A prática docente para multiletramentos na educação do campo ribeirinha.....	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122
APÊNDICE B - Questionário do Perfil Docente -Seção I.....	124
APÊNDICE C – Seção II Questionário Investigativo sobre os Multiletramentos	126
ANEXO A - Parecer Favorável do Comitê de Ética.....	128

1 INTRODUÇÃO

A humanidade, por meio do desenvolvimento científico e tecnológico, está passando por transformações significativas em diferentes áreas, como: saúde, educação, comércio, indústria e agricultura. Essas transformações tomaram uma nova direção a partir do contexto atual de pandemia da Covid-19 (2020-2022) e na educação do campo não é diferente. As escolas passaram por grandes transformações, tendo que adaptar-se a atual situação, assim, foi o caso das tecnologias digitais, de diferentes formas buscaram meios para que o ensino atingisse os discentes, seja por ensino remoto ou semipresencial, a fim de respeitar a necessidade de distanciamento social.

Diante dessas transformações, os docentes precisaram adaptar as formas de ensinar, as metodologias e o conviver no espaço educacional das escolas do campo. Nessa mudança, emergiram os multiletramentos, oriundos das comunidades ribeirinhas que participam das práticas docentes nas escolas para a configuração do espaço de aprendizagem, envolvendo a leitura e a escrita. Assim, escolas e comunidades se entrelaçam por meio das múltiplas formas de lidar com as informações e práticas de letramentos no cotidiano ribeirinho.

Esta pesquisa de cunho qualitativo, foi delineada em um estudo de caso e de natureza exploratória, embasada na temática investigativa a respeito da percepção docente sobre os multiletramentos, fazendo um recorte da educação do campo ribeirinha. O estudo insere-se na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade La Salle (UNILASALLE) de Canoas, Rio Grande do Sul com a Faculdade La Salle de Manaus-Amazonas (Minter), e inserida no grupo de pesquisa Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade (COTEDIC- UNILASALLE/CNPq.) Na figura 1, vemos à margem do Rio Amazonas, registro do momento da chegada da lancha para iniciar a pesquisa na área ribeirinha.

Figura 1 – Viagem de lancha no Rio Amazonas para iniciar a pesquisa



Fonte: Acervo da autora (2021).

Após o *lockdown*, no início do retorno das aulas semipresenciais foi possível investigar de perto essa realidade ribeirinha. Durante a pesquisa de campo foram percorridos vários caminhos entre os rios e as estradas como em ramais, tábuas estreitas, pontes, igarapés e estradas de barro, a fim de compreender esta rotina dos docentes e discentes das escolas do campo ribeirinha, através de diálogos que refletem sobre a dinâmica em escolas das águas amazônicas.

A investigação envolveu os docentes das escolas da rede pública municipal de ensino fundamental, da educação do campo ribeirinha, da cidade de Manaus que estão localizadas às margens do Rio Negro e do Rio Amazonas. O docente ribeirinho tem enfrentado em sala de aula o baixo rendimento avaliativo do desempenho de estudantes em resultados regionais e nacionais, principalmente com foco nos descritores de leitura e escrita. Durante a pesquisa iremos refletir sobre esta problemática, com a percepção docente e o aporte teórico sobre os multiletramentos dentro deste ecossistema amazônico.

Mergulhando mais fundo nas águas profundas da educação do campo ribeirinha emergem os **Multiletramentos**. Os gêneros discursivos requerem a interpretação de múltiplas linguagens, levando-se em consideração as múltiplas culturas. Segundo Cope e Kalantzis (2000), o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural das sociedades, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais). Esses textos são materializados e socializados, a partir da multiplicidade de linguagens: imagéticas, simbólicas, verbal, escrita e/ou gestual, gerando polifonia de significados.

Nesta pesquisa, trazemos como problema de investigação: quais as percepções dos docentes sobre os multiletramentos em escolas públicas de Manaus localizadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM se fazem presentes? O objetivo geral foi compreender as percepções docentes sobre os multiletramentos em escolas ribeirinhas de Manaus, situadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM. Os objetivos específicos foram: investigar a realidade de escolas públicas da educação do campo ribeirinha de Manaus; identificar as percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos; e analisar os aspectos significativos da prática docente, referente aos multiletramentos na educação do campo ribeirinha de Manaus.

Feitas tais considerações, a dissertação está organizada em quatro capítulos, no primeiro introduzimos a temática investigativa na origem do estudo, descrevendo tanto as justificativas que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmica-científica e social. No segundo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e caracterizamos o estudo quanto ao problema, aos objetivos da investigação; apresentamos o *corpus* investigativo, explicitamos os instrumentos, os participantes da pesquisa e a análise de dados. No terceiro, apresentamos o referencial teórico em três seções: a) embarcando no panorama da educação do campo ribeirinha; b) mergulhando nos conceitos de letramentos e multiletramentos para a educação do campo ribeirinha; e c) nadando nas águas do Rio Negro e Amazonas: percepções docentes, multiletramentos e práticas pedagógicas. No quarto capítulo, seguimos a lógica do referencial teórico para a análise dos dados, por meio das três seções: a) O embarque na educação do campo ribeirinha: rede pública municipal de ensino de Manaus; b) mergulho nas águas: percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos; c) como nadar nas águas: a prática docente para multiletramentos na educação do campo ribeirinha. Finalizamos com a conclusão, refletindo sobre a problema de investigação. Assim, construímos uma tessitura dos conhecimentos da pesquisa, expressa na nuvem de palavras da figura 2.

Figura 2 – Representatividade total da pesquisa



Fonte: Construção da autora em Generate Word Cloud (2022).

Na tessitura dos conhecimentos, podemos navegar por todas as palavras que permeiam a pesquisa completa. Temos em destaque na nuvem as palavras: “multiletramentos”, “campo”, “docente”, “especificidades”, “Manaus”, “percepção”, “ribeirinha”, “multiculturalismo”, “múltiplas”, “linguagem”, “educação”, “ecossistema” e “discente”. Esta tessitura envolve os dados produzidos gerando a análise e a reflexão sobre o objeto de estudo. De tal modo, pescamos respostas para o problema de pesquisa, com novas perguntas que nos farão navegar ainda mais.

Navegando em águas já conhecidas, apresentamos a origem do estudo, por meio da história pessoal e profissional, seguindo pela trajetória acadêmica-científica e após com a relevância social.

2 ORIGEM DO ESTUDO

Neste percurso, compreendemos a pesquisa por meio da curiosidade, motivação e interesse, direcionada para navegar com responsabilidade, rigor e ética do pesquisador. Portanto, apresentamos a minha história pessoal e profissional, a trajetória acadêmica científica e a relevância social dessa pesquisa. Então, concluimos com a revisão de literatura, apresentando as pesquisas já realizadas sobre a temática de estudo.

2.1 História pessoal e profissional

Quanto à relevância pessoal, a trajetória para alcançar às primeiras letras desta dissertação é um caminho de origem amazônica, pois sou filha de ribeirinhos e está vivência tem origem pessoal e familiar. A minha mãe nasceu e cresceu no Careiro da Várzea, no Rio Negro, já meu pai era neto de portugueses imigrantes que viviam no interior do Pará, na cidade de Juruti, às margens do rio Amazonas. Os pais vieram residir na cidade de Manaus trazendo em suas bagagens a cultura e os costumes tradicionais de suas comunidades ribeirinhas. Nasci ouvindo lendas, histórias e contos das águas ribeirinhas, além de conhecer a diversidade cultural que cada um carregava. Na adolescência, passei a escrever poemas amazônicos e a participar de concursos literários na escola.

Aos dezessete anos de idade, apaixonada pelas letras, ingressei na Universidade Federal do Amazonas, em Língua e Literatura portuguesa - LETRAS. Ao longo da formação acadêmica na Universidade Federal do Amazonas, aprofundei-me na subárea da Linguística Aplicada (LA), não ficando mais presa apenas às narrativas literárias dos famosos autores da literatura brasileira, regional e portuguesa. Inicie uma pesquisa sobre as formas de multiletramentos do mundo globalizado, mas naquele tempo o acesso tecnológico na região norte não era uma realidade para todos, mesmo conhecendo esta realidade, sempre busquei explorar os novos letramentos que emergiram, através das TICs. A percepção como discente universitária, naquela época, estava muito ligada aos teóricos sobre os multiletramentos, esses davam mais ênfase aos letramentos midiáticos, no entanto,

quando iniciei a experiência profissional em escolas públicas, foi possível conhecer de perto como emergem os multiletramentos.

Ao iniciar um novo ciclo, a fase da experiência em sala de aula como professora de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, não tive muitas opções de escolha, era preciso trabalhar e ter experiência profissional. Assim, através do Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Estado do Amazonas, iniciei a experiência de professora de Língua Portuguesa. Pude vivenciar de perto a realidade dos docentes e discentes da escola pública estadual (urbana), localizada dentro da área vermelha de Manaus (área de tráfico de drogas e violência), apresentando infraestrutura precária com salas sem quadro branco, telhado quebrado, ocasionando alargamento das salas em dias de chuvas, o patrimônio estrutural não obtinha reparos.

Mesmo diante de riscos diários, de estar no meio de estudantes envolvidos no tráfico de drogas e muito violentos (adolescentes que viviam às margens da sociedade), foi um momento importante para o início da vida profissional como docente, diante desta percepção observei que as aulas não se resumiam em regras gramaticais, visão que tinha no período de estágio supervisionado. Ao estar do outro lado, como docente de sala de aula numa escola pública, percebi as dificuldades que ficam implícitas, ou seja, não reveladas nas aulas teóricas de didática.

As aulas de língua portuguesa foram muito proveitosas com aquele público discente, as leituras e produções textuais que narravam histórias literárias, biografias de autores, crônicas argumentativas e literárias e contos que aproximavam ou interconectavam às histórias semelhantes aos contextos marginais e suas especificidades na prática social, sem deixar de cumprir os conteúdos curriculares do segmento escolar. Através da leitura e da escrita foi possível fazer reflexões, discussões temáticas, diálogos e trocas de experiências, valorizando o contexto social que o discente estava inserido, criando espaços de multiletramentos, por meio das práticas sociais de maneira transformadora.

Após esse período inicial da carreira docente, no ano de 2010, fui aprovada como militar na seleção de oficial técnico temporário da Marinha do Brasil. Como professora-militar, a patente de Tenente-Oficial, que permaneci destacada por 8 anos na escola de excelência da cidade de Manaus, Colégio Militar de Manaus (CMM),

desempenhando a função de docente de língua portuguesa do Ensino Médio, dentro do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Paralelamente à experiência profissional de professora de língua portuguesa-militar, realizei a especialização Lato Sensu, em Leitura e Produção Textual, pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que contribuiu com os conhecimentos na disciplina de Redação de Vestibulares (ENEM). Este período foi de grande destaque, mesmo lecionando em uma escola pública federal de ensino médio e ensino fundamental, vivenciei uma realidade totalmente diferente das outras que tive em sala de aula pública municipal e estadual. Com a experiência profissional em escola militar, foi possível observar e vivenciar aspectos importantes, como trabalhar com professores altamente qualificados, estrutura tecnológica atualizada, não havia violência, nem evasão escolar, todos os alunos tinham livros e materiais didáticos completos, as salas de aula tinham boa estrutura (data show, quadro branco, bem iluminadas e arejadas e ar-condicionado).

Quanto à percepção docente sobre os multiletramentos na experiência profissional (função docente militar), devia-se seguir práticas pedagógicas baseadas na ordem da Divisão de Ensino (DE). Os materiais pedagógicos confeccionados pelos professores, bem como, as avaliações e conteúdos eram monitorados por uma equipe técnica de ensino, que averiguavam se estavam nos padrões determinados pela DEPA. A escola militar possuía um bom aparato tecnológico, no entanto, os docentes eram limitados a trabalhar com temáticas que envolviam a questão política, especificamente a Ditadura Militar ou Revolução Militar. O professor que escolhia explorar os aspectos multimodais (visual, sonoro e entre outros) tinha que passar o plano de aula e planejamento pelo crivo do pedagogo, e depois aprovação do chefe imediato. O docente ficava limitado ao currículo imposto pela Divisão de Ensino, isto não quer dizer que a qualidade da aula era prejudicada por tais fatores, apenas dizer que o trabalho era mais limitado devido a essas circunstâncias, destacando que, mesmo diante deste fato, os discentes desta instituição tinham os melhores desempenhos nos exames regionais, nacionais e internacionais. Por consequência, os estudantes desta instituição tem potencial para que os multiletramentos fossem explorados na sua totalidade, sem censura, teríamos experiências singulares e extraordinárias com esses discentes de alto padrão.

Em 2018, foi encerrado o período de magistério no serviço militar temporário na Marinha do Brasil, na qual fui licenciada da função de professor-tenente-militar de Língua Portuguesa. Neste novo ciclo, já como professora civil, senti a necessidade de estabilização profissional na carreira docente. Foi quando ingressei por meio de concurso público na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), na qual fui empossada em 2020. Trabalhando 20 horas no turno matutino, com travessia de barco para a escola municipal ribeirinha. No turno vespertino, retornava de lancha para cidade de Manaus, lecionando no Centro Educacional La Salle Manaus, na rede privada, na função de docente de Língua Portuguesa.

Assim, se passaram mais de 15 anos de magistério, entre escola pública e privada da rede urbana. No entanto, nem uma teve mais impacto na minha caminhada profissional do que a de lecionar na escola do campo ribeirinha. As saídas para a estrada ocorriam 5h da manhã, para atravessar o Rio Negro às 6h30 com o objetivo de chegar às margens da escola municipal José Sobreira do Nascimento, na Comunidade de Fátima-Tarumanzinho. Os discentes nos aguardam com os olhos brilhando, depois de ter tomado aquele café da manhã reforçado, porque a viagem foi longa para atravessar o rio, muitos destes estudantes contam com a refeição da escola como a principal do dia, pois não tem outro recurso para se alimentar. Outros discentes precisam caminhar longas distâncias dentro dos ramais, para conseguir pegar no horário a rota de ônibus escolar, oferecido pela Prefeitura, chegando na sala muitas vezes suados, cansados e com fome.

Como docente ribeirinha foi possível vivenciar esta realidade de lutas diárias, lado a lado, docentes e discentes, ambos com os mesmos propósitos: ensinar, aprender e estudar. São verbos diferentes que trazem a polissemia da educação do campo ribeirinha, os docentes ribeirinhos estão todos os dias aprendendo dentro desse contexto do campo. Aquilo que se sabia como docente urbano se desmistifica no fazer pedagógico do docente ribeirinho, isto é, são outras percepções, outros saberes, outras pedagogias, numa troca multicultural dentro do ecossistema amazônico.

O docente ribeirinho que leciona em área remota e muito distante da cidade de Manaus precisa ir e vir todos os dias de barco escolar, ou, residir dentro da comunidade ribeirinha, devido à impossibilidade de voltar todos os dias para os centros urbanos. Por isso, quem está lecionando nesta zona rural passa a vivenciar

cada peculiaridade e cada desafio da educação do campo. São travessias perigosas no grande Rio Negro e Rio Amazonas, enfrentando tempestades e banzeiros para poder ministrar as aulas. Nesta trajetória profissional, o docente tem um papel importante, e toda a dedicação é impactante na vida do discente.

2.2 Trajetória acadêmico-científica

Diante desse contexto, pode-se investigar essa realidade ribeirinha a partir dos multiletramentos, principalmente, formas de ressignificar a minha prática docente e de potencializar a leitura da realidade da educação do campo e contribuir para a transformação do viver dessas crianças ribeirinhas.

À busca desses conhecimentos, no período de transição de 2020 a 2021, foi muito importante na minha prática docente, pois estava vivenciando espaços híbridos, em uma carga horária lecionava em escola pública e na outra em escola particular, vivenciava um contraste muito grande em relação à caráter e infraestrutura, mas não deixava de dar uma aula de qualidade. Nesse período, já havia iniciado o mestrado, precisava encontrar um significado para tudo aquilo que estava vivenciando na sala de aula e no mestrado. Atravessava fisicamente as águas do Rio Negro, mas também atravessava dentro de mim uma torrencial inquietude, quase uma epifania, que deveria pesquisar sobre essa comunidade escolar ribeirinha. Nesse caminho, entre as inquietações e certezas do que eu iria pesquisar, iniciou a pandemia do novo coronavírus da Covid-19 (2020-2022).

Na convivência com alunos da escola ribeirinha, Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, queria de alguma forma contribuir para ressignificar o cotidiano daquelas crianças carentes de conhecimento. De que forma a minha pesquisa científica poderia contribuir para o cotidiano daquelas crianças?

Nesse ensejo, iniciei em 2020, a aprovação do Projeto, financiado pela FAPEAM, Programa Ciência na Escola - PCE, iniciação científica júnior, com 3 (três) alunos bolsistas, do 6º ano do ensino fundamental II. O projeto aprovado foi “Podcast Educacional Ribeirinho: interações e multiletramentos com alunos ribeirinhos da E.M. José Sobreira do Nascimento”.

Figura 3 – Projeto sobre Multiletramentos na Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria (2021).

Esse projeto ressaltou a importância do uso de podcast como uma forma de multiletramentos dentro da comunidade de Fátima - Rio Negro, em tempo de pandemia, Covid-19 (2020-2022). Nesta pesquisa, desenvolvemos a habilidade de multiletramentos com essas crianças por meio do WhatsApp. Os resultados da pesquisa com multiletramentos em áreas ribeirinhas foram sistematizados na participação da Feira Científica Municipal, como melhor projeto de inclusão, através das tecnologias, assim como, na apresentação no Festival Internacional de Cidadania Digital com a rede de crianças no âmbito nacional do Conectakat.

Essa participação resultou na publicação de Santos, Silva e Backes (2021), intitulada “Podcast Educacional: interações e multiletramentos com os alunos ribeirinhos da escola pública José Sobreira do Nascimento na rede ConectaKaT”, onde discutem sobre as possibilidades de dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem, no período de pandemia, Covid-19 (2020-2022), frente ao não acesso à rede de internet dos alunos ribeirinhos no Estado do Amazonas. Deste modo, apresenta-se como possibilidade o *Podcast*. O projeto foi compartilhado na Rede Internacional ConectaKaT, com desafios no *Google Earth*.

2.3 Relevância social

Esses estudantes já vivem o isolamento social, devido ao contexto geográfico da enchente e da vazante dos rios, com a necessidade de distanciamento social imposta pela Covid-19 (2020-2022) esse isolamento só aumentou. Os últimos dados da Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE)¹, revelam que esses discentes ribeirinhos apresentam grande dificuldade de leitura e escrita. Compreendendo a percepção docente sobre os multiletramentos podemos trabalhar em cima dessas dificuldades encontradas.

O contexto social dos discentes que vivem dentro do ecossistema ribeirinho aprendem os multiletramentos a partir das práticas sociais ligadas à sua identidade cultural e em contato com a natureza. No entanto, o que observamos na sala de aula é que esse ecossistema não é muito bem aproveitado como deveria ser, alguns docentes trazem práticas pedagógicas oriundas do contexto urbano, não valorizam as especificidades da educação do campo ribeirinha.

Ao trabalhar em sala de aula os multiletramentos na educação do campo ribeirinha, os discentes podem desenvolver melhor suas habilidades de leitura e escrita, valorizando sua prática social. No entanto, não é possível desenvolver os multiletramentos digitais em toda educação do campo ribeirinha, devido à falta de acesso à internet, é possível explorar as outras formas multimodais dentro do espaço amazônico. Assim como, podem desenvolver práticas situadas e contextualizadas na educação do campo, com a finalidade de refletir e transformar, através da leitura, interpretação e escrita da realidade em que vivem, sem perder a essência cultural.

Temos relevância social na valorização da multiplicidade cultural ribeirinha, pela noção de diversidade e identidade. Igualmente, desenvolvendo pesquisa e conhecendo as formas de multiletramentos na percepção docente podemos explorar de forma significativa e respeitosa as diferentes culturas existentes na comunidade, por meio de suas crenças, narrativas orais e escritas de seus povos, folclore, etnias, modo de vida, história e hábitos dentro da comunidade em que vivem.

¹ A Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE) contempla “objetivos e características próprias de uma avaliação em larga escala, que atende ao macro (rede) e micro (escola) sistemas, simultaneamente, tendo para a rede o objetivo de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas públicas e fomentar a cultura de avaliação educacional, e para a escola o objetivo de fornecer informações qualitativas e quantitativas do desempenho dos estudantes” (ADE,2022).

A relevância social dos multiletramentos na educação do campo, inclui as especificidades desse discente, pois o conhecimento que traz consigo para a sala de aula o ajuda a desenvolver outras habilidades e competências, além de contribuir para internalizar conceitos e erradicar a intolerância e as práticas discriminatórias. Diante dessa realidade, que emerge a educação do campo, a revisão de literatura se faz necessária, alicerçada em pesquisas já consolidadas, para identificar novos multiletramentos com discentes que vivem em comunidades ribeirinhas mais remotas da Amazônia.

Contudo, a percepção docente sobre os multiletramentos na educação do campo é fundamental (por meio dos multiletramentos em suas práticas pedagógicas e na troca de experiências com os discentes no seu habitat), funciona como uma rede conectada pelo ecossistema amazônico, transformando em conjunto a vida e a realidade da comunidade escolar. Logo, quando o docente compreende a relevância social dos aspectos multimodais e das múltiplas linguagens privilegiando a prática social e a identidade cultural do discente das águas, todos ganham e podem realizar esse mergulho, por múltiplas vias fluviais, nas águas mais profundas da educação.

2.4 Revisão de Literatura

A revisão de literatura foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2016-2020, a partir das palavras-chave apresentados no Quadro 1 - Busca com palavras-chave para obter os termos:

Quadro 1 – Busca com os seguintes palavras-chave na BDTD e CAPES

Multiletramentos na Educação do Campo	Multiletramentos para formação docente
Multiletramentos para prática docente	Multiletramentos na educação ribeirinha
Multiletramentos para ressignificar a prática docente na educação do campo	Multiletramentos e Ribeirinho

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As palavras-chave que foram exploradas de forma mais satisfatória foram “Multiletramentos”, “Educação do campo”, “ribeirinho(a)” e “prática docente”. Neste

levantamento selecionamos 10 dissertações significativas para a temática da pesquisa:

Quadro 2 – Levantamento de Teses e Dissertações

PALAVRAS-CHAVE: MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE			
Ano	Documento/PPG	Autor (a)	Título
2017	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	Tatiana de Sousa Silva	Trabalho Docente em Escolas do Campo Multisseriadas
2018	Dissertação Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).	Anne Caroline Araújo de Lima	Multiletramentos na Formação do (a) Professor(a) de Língua Portuguesa
2019	Dissertação do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Língua, Literatura e Interculturalidade – Câmpus Cora Coralina, da Universidade Estadual de Goiás, Goiás (UEG)	Dayanny Sousa Tavares	Multiletramentos na Formação de Professoras/es de Línguas
PALAVRAS-CHAVE: MULTILETRAMENTOS E RIBEIRINHO(A)			
2018	Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIMA) Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Joaquina Barboza Malheiros	O Ensino Escolar e o Contexto Sociocultural e Ambiental de Comunidades Ribeirinhas no Interior do Estado do Amazonas
2018	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação (PPG) na Universidade do Estado do Pará (UFPA) Linha de Pesquisa Educação, sociedade e cultura, do Instituto de Ciências da Educação.	Marcia da Silva Carvalho	As Águas da Cultura Viva Inundando a Educação: Uma Leitura sobre Letramentos e Cultura Ribeirinha

2021	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, linha de pesquisa Redes, Processos e Formas de Conhecimentos.	Alexsander Luiz Braga	Entre banzeiros do Rio Negro : os saberes socioculturais no contexto da Educação Física escolar ribeirinha .
PALAVRAS-CHAVE: MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO			
2016	Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional – Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Anderson de Souza Santos	Letramento Digital e a Prática de Alunos do Lecampo em Sala de Aula: Estudo sobre Possíveis Repercussões do Ensino de Informática Básica na Educação do Campo
2017	Dissertação Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Sayonara Leite Falcão	O Celular na Sala de Aula: Possibilidade para os Multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos
2019	Dissertação Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Daiane Aparecida Martins	Escolas do Campo : Uma Proposta de Valorização Cultural por Meio das Práticas de Letramento
2019	Dissertação Programa de Pós-Graduação em Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Greicy de Jesus Coelho	O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação do campo em Manaus : um estudo de caso à luz da ecolinguística
2019	Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação (PPG) em Universidade de São Paulo (USP)	Luiz Otávio Costa Marques	O Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos : Tecendo Diálogos

Fonte: Construção realizada pela autora a partir do BDTD.

Dessas 9 dissertações e 1 tese encontradas, destacamos que as dissertações em questão vão na direção da temática são:

Quadro 3 - Discussão referente à temática

DISSERTAÇÃO/TESE	DISCUSSÃO REFERENTE À TEMÁTICA
<p>CARVALHO, Marcia da Silva. As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha. Orientador: Carlos Jorge Paixão. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11433. Acesso em: 01.06.2021</p>	<p>Na pesquisa observou-se que as experiências vividas pelos ribeirinhos criam conexões com as vivências escolares, em um diálogo entre a cultura do cotidiano e a escola e também que não há como letrar sem estes elementos culturais do cotidiano ribeirinho, ou seja, os letramentos transbordam na escola, por meio do reconhecimento das diversas manifestações socioculturais e religiosas que dão forças para a vida comunitária e a sustentabilidade possível por entre experiências singulares e insulares.</p>
<p>COELHO, Greicy de Jesus. O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação do Campo em Manaus: um estudo de caso à luz da Ecolinguística. Orientadora: Monteiro, Marta de Faria e Cunha. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, 2019.</p>	<p>A dissertação é voltada à rede municipal de ensino de Manaus. Essa pesquisa foi realizada dentro de escola do campo da Divisão Distrital de Zona Rural de Manaus, cujo objetivo geral consistiu em “investigar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa direcionada à Educação do Campo nas escolas de Manaus em sua realidade ecolinguística” (COELHO, 2019, p. 08). A autora evidenciou como problemática as dificuldades nas práticas de ensino de Língua Portuguesa que estejam de acordo com a realidade rural, por falta de formação adequada dos professores e de estratégias e projetos que respeitem as particularidades locais.</p>
<p>MARTINS, Daiane Aparecida. Escolas do campo: uma proposta de valorização cultural por meio das práticas de letramento. MS thesis. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019.</p>	<p>A pesquisa consistiu em “promover reflexões acerca desse histórico, bem como valorizar a cultura camponesa através das práticas de letramentos e multiletramentos, aliadas aos estudos dos gêneros textuais” (MARTINS, 2019, p. 9). A dissertação passa a ser relevante pois conseguiu comprovar que um estudo contextualizado nas aulas de Língua Portuguesa foi capaz de promover a cultura e provocar um maior interesse nos alunos, que se sentiram valorizados pelo fato de estudarem gêneros textuais e temas condizentes às suas práticas sociais.</p>
<p>SILVA, Tatiana de Sousa. Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas. UEPA, 2017.</p>	<p>A dissertação apresenta a realidade das escolas do campo multisseriadas na região norte, em escolas situadas em comunidades ribeirinhas de Manaus. A autora apresenta como objetivo “compreender como os professores de escolas multisseriadas do município de Bragança-Pará desenvolvem o seu trabalho” (SILVA, 2017, p.8). Para tanto, o estudo foi conduzido sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois, buscou-se compreender o objeto de estudo de forma contextualizada, considerando-se as condições reais do trabalho docente. Portanto, há muito para ser feito a fim de transformar a escola rural (multisseriada) em uma escola que seja de fato, no e do Campo.</p>
<p>LIMA, Anne Caroline Araújo de. Multiletramentos na formação do (a) professor (a) de língua portuguesa. MS thesis. Universidade Federal de</p>	<p>A dissertação “Multiletramentos na formação do (a) professor(a) de língua portuguesa”, de Anne Caroline Araújo de Lima, apresenta como objetivo “investigar o nível de letramento digital de docentes de Língua Portuguesa (em formação continuada) e de licenciandos (as) de Letras-Português</p>

Pernambuco, 2018.	(UFPE)” (LIMA, 2018, p. 8). Para tanto, evidenciou que os professores de língua portuguesa apresentam um letramento digital escasso, devido a equívocos no uso de TDIC em sala de aula, como foi possível a autora constatar em investigações científicas mediante buscas realizadas no banco de teses e dissertações online da CAPES. O que evidenciou nesta pesquisa é que apesar disso, consideramos que muitos (as) docentes de Língua Portuguesa são mais letrados (as) digitalmente do que conseguem demonstrar em sala de aula. Essa pesquisa passa a ser relevante pois é possível identificar os fatores que levam a não aplicabilidade dos multiletramentos em sala de aula.
SANTA BRÍGIDA, Alexsander Luiz Braga. Entre banzeiros do Rio Negro: os saberes socioculturais no contexto da Educação Física escolar ribeirinha. UFAM, 2021.	O estudo fundamentou-se em autores que discutem a questão da Educação Ribeirinha na Amazônia, práticas socioculturais e Educação Física Escolar. A pesquisa de campo foi dividida em dois momentos para a busca da coleta de dados: observação participante nas aulas de Educação Física em uma escola Ribeirinha da Comunidade Agrovila – Rio Negro/Manaus, e na entrevista semiestruturada com nove sujeitos que são professores de Educação Física da zona ribeirinha do Rio Negro, Manaus/AM. Os resultados obtidos apontam a necessidade também de estrutura física e materiais pedagógicos adequados, além de formação continuada que envolva de fato a Educação Física escolar no meio ribeirinho e os saberes socioculturais locais.

Fonte: Própria autoria, 2021.

Foi realizada uma busca no site Google Acadêmico, explorando os descritores de forma combinada “multiletramento + educação ribeirinha” e “multiletramento + educação rural ribeirinha”. Nessa consulta inicial, selecionamos 7 artigos que estavam relacionados com a temática da pesquisa.

Quadro 4 – Artigos no Google Acadêmico

PALAVRAS-CHAVE: MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO RIBEIRINHA			
ANO	REFERÊNCIA DO ARTIGO	AUTORES (AS)	TÍTULO
2015	DE OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira; DE JESUS FERREIRA, Aparecida. Identidade e práticas de letramento: o que as pesquisas recentes revelam acerca de escolas do campo. Imagens da Educação ISSN 2179-8427, v. 5, n. 1, p. 25-36, 2015.	Raimunda Santos Moreira de Oliveira, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Aparecida de Jesus Ferreira, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Identidade e práticas de letramento : o que as pesquisas recentes revelam acerca de escolas do campo?
2021	SCHLEMMER, Eliane et	Larissa Batista dos	Podcast Educacional: interações e

	al. O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER OnLIFE, 2021.	Santos, July Helen Valle da Silva, Luciana Backes, da UNILASALLE	multiletramentos com alunos ribeirinhos da escola pública José Sobreira do Nascimento na rede Conectakat
2021	PESCE, Lucila; PEREIRA, Ana Pâmela Guimarães; DE ALMEIDA, Doriedon Alves. RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: FORMAÇÃO E PRÁXIS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS. Revista Docência e Cibercultura , v. 5, n. 1, p. 58-79, 2021.	Lucila Pesce, da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp Departamento de Educação – PPGE.	Recursos Educacionais Abertos E As Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação: Formação E Práxis Em Escolas Ribeirinhas
PALAVRAS-CHAVE: MULTILETRAMENTOS, EDUCAÇÃO DO CAMPO OU RIBEIRINHA			
2018	Souza, Eryck Dieb; Colares, Getuliana Sousa; Da Costa, Maria Rosilane. Multiletramentos Na Educação Do Campo. Projeção E Docência , V. 9, N. 2, P. 119-130, 2018.	Eryck Dieb Souza Getuliana Sousa Colares Maria Rosilane Da Costa	Multiletramentos na Educação do Campo
2019	Pradella, Bruna Shirley Gobi; Santos, Maria Elena Pires. Reflexões Acerca Dos Multiletramentos E Gêneros Discursivos Na Educação Do Campo. Revista Educação e Linguagens , P. 72-88, 2019.	Bruna Shirley Gobi Pradella Maria Elena Pires Santos	Reflexões Acerca Dos Multiletramentos e Gêneros Discursivos na Educação do Campo
2020	DE SOUSA, Rosineide Magalhães; DE PAULA SAIDO, Lucinete do Carmo. LETRAMENTOS SOCIAIS: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DA COMUNIDADE DE VIRGILÂNDIA. Facit Business and Technology Journal , v. 1, n. 12, 2020.	Rosineide Magalhães de SOUSA, Lucinete do Carmo de Paula SAIDO	Letramentos Sociais: Práticas de Letramentos da Comunidade de Virgilândia
2022	SANTOS, L. B. dos; BACKES, L.; GABRIEL, N. C.; FELICETTI, V. L. A REALIDADE DA	Larissa Batista dos Santos, da Universidade La Salle	Realidade da Educação Ribeirinha No Contexto da Covid-19: Saberes Pedagógicos Para a Ação Docente.

	EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CONTEXTO DA COVID-19: SABERES PEDAGÓGICOS PARA A AÇÃO DOCENTE. Revista Práxis, [S. l.], v. 3, p. 56–76, 2021	Luciana Backes, da Universidade La Salle Naidi Carmen Gabriel, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Vera Lucia Felicetti, da Universidade La Salle	
--	---	---	--

Fonte: Construção realizada pela autora a partir de artigos do *google* acadêmico.

Diante das pesquisas selecionadas observamos nos artigos e nas dissertações e teses acima alguns aspectos relevantes. Há uma necessidade de avanço de produções que envolvam os multiletramentos em escolas do campo ribeirinha, respeitando os saberes socioculturais ribeirinhos. As pesquisas que encontramos a partir das palavras-chave “multiletramentos” e “tecnologia”, nos remetem aos questionamentos: só se faz multiletramentos com tecnologia? Onde estão as pesquisas voltadas para os multiletramentos em áreas remotas, sem acesso à internet? Na exploração das palavras-chave “multiletramentos” e “letramentos” encontramos pesquisas nas áreas do conhecimento: pedagogia, língua inglesa e “língua portuguesa”. Nesta última área, encontramos estudos sobre os gêneros discursivos ligados à tecnologia digital.

Destacamos a necessidade de pesquisas voltadas à Educação do Campo Ribeirinha de Manaus, principalmente em programas de Pós-Graduação localizados na Região Norte. Ressaltamos a importância de docente e discente das águas amazônicas, que sejam tanto tema de estudo, quanto pesquisadores de si mesmos. Como também, professores formadores das Universidades, que atuam em Cursos de Letras, incluam em suas aulas o debate sobre o ensino-aprendizagem de línguas voltado à Zona Rural. Até mesmo no âmbito dos PPGs em Linguística e/ou Educação deveríamos ter maiores discussões sobre essa questão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Minter Manaus, da Universidade La Salle - Canoas, por meio da linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do grupo de pesquisa Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade - COTEDIC UNILASALLE/CNPq. Essa pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa “Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para o processo de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional”. Com isso, apresentamos os problemas, objetivos gerais e específicos, os procedimentos técnicos, o *lócus* da pesquisa, os participantes envolvidos, bem como, as técnicas de coleta e análise dos dados obtidos.

3.1 Problema e objetivos da pesquisa

Imersa no desafio da transformação digital na educação, esta pesquisa investiga a percepção dos docentes de língua portuguesa sobre os multiletramentos para a prática pedagógica, em escolas da rede municipal de Educação de Manaus, no contexto do campo ribeirinho. O problema e os objetivos são tensionados pelo atual contexto pandêmico da Covid-19 (2020-2022) que aflorou a problemática: quais as percepções dos docentes sobre os multiletramentos, em contexto de escola pública ribeirinha situadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM se fazem presentes?

Para tanto, o objetivo geral consistiu em compreender as percepções de docentes sobre os multiletramentos em escolas públicas ribeirinhas de Manaus, situadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM.

No desdobramento, construímos os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar a realidade de escolas públicas da educação do campo ribeirinha de Manaus;
- b) Identificar as percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos;
- c) Analisar os aspectos significativos da prática docente, referente aos multiletramentos na educação do campo ribeirinha de Manaus.

3.2 Caracterização do estudo

Durante os anos de 2020 e 2021, diante do contexto de pandemia da Covid-19, os pesquisadores encontraram dificuldades impostas pela Organização Mundial de Saúde – OMS (2021), no que diz respeito à necessidade de distanciamento social. Contudo, os pesquisadores procuram alternativas que contribuíram para entender os fatos e explorar as perspectivas dos participantes, por meio de espaços digitais virtuais, quanto ao acesso às tecnologias e à conexão da internet. De tal modo, conseguimos produzir dados para a compreensão dos fenômenos estudados em função de objetivos estabelecidos e do referencial teórico escolhido.

O estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa para a reflexão sobre Multiletramentos na Educação do Campo Ribeirinha, contemplando os aspectos da realidade amazônica. Para Minayo (2001, p.14) a pesquisa qualitativa

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 nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Mendes (2006, p. 11), a abordagem qualitativa é “[...] uma demonstração lógica das relações entre conceitos e fenômenos, com o objetivo de explicar a dinâmica dessas relações em termos intersubjetivos”. Isto é, fundamental quando os objetivos contemplam o modo que as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento. Na pesquisa queremos identificar o modo como os docentes percebem os multiletramentos em escolas do Campo Ribeirinhas.

Esta abordagem qualitativa induz uma maior reflexão na investigação sobre a análise dos resultados. Esta pesquisa em educação do campo ribeirinha também apresenta em sua metodologia aspectos da Linguística Aplicada. Lüdke e André (1986, p. 18) afirmam que “[...] uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Quanto à visão dos sujeitos da pesquisa é característica do método qualitativo fornecer “uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” (GASKELL, 2002, p. 65).

Sendo assim, por meio de como os docentes percebem os multiletramentos, é possível identificar aspectos significativos para a prática pedagógica, considerando a escola do campo ribeirinha. Glazier e Powell (2011) mostram que a melhor maneira de entender o que significa pesquisa qualitativa é definir o que ela não é, ou seja, ela não é um conjunto de procedimentos que depende fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados.

Quanto à metodologia, foi adotado o estudo de caso, que é utilizado como afirmam Lüdke e André (1986, p. 17), “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo”. Nesta acepção, é realizada a pesquisa qualitativa, com estudo de caso e de caráter exploratório. Uma vez que esse tipo de abordagem metodológica exploratória possibilita o entendimento da realidade investigada, com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, visando apresentar uma perspectiva global.

Isto posto, a presente pesquisa teve como foco o objeto de estudo guiado pelos objetivos e perguntas voltadas para a percepção docente ribeirinha sobre os multiletramentos. Destacam para o uso do estudo de caso qualitativo três pressupostos básicos, de acordo com Peres e Santos (2005, p. 12) são: “1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”.

O primeiro pressuposto implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia no referencial teórico sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha, mas não se fixa rigidamente nele, uma vez que, fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho respeitando as especificidades do contexto que esta modalidade está inserida (PERES; SANTOS, 2005).

O segundo pressuposto requer que pesquisadora utilize uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, com a finalidade de identificar as percepções dos docentes sobre a emergência de novos letramentos, ou dos que já existem dentro do contexto ribeirinho (PERES; SANTOS, 2005).

O terceiro pressuposto exige uma postura ética da pesquisadora, ao analisar a realidade da percepção dos docentes sobre os multiletramentos. Bem como, fornecer

ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, descrever de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcrever depoimentos, excerto de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, buscar intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, podemos ter diversas óticas, diante da realidade coletada, podendo o leitor confirmar – ou não – as interpretações da pesquisadora, além de empreender generalizações sobre essas especificidades da educação do campo ribeirinha quanto aos multiletramentos (PERES; SANTOS, 2005).

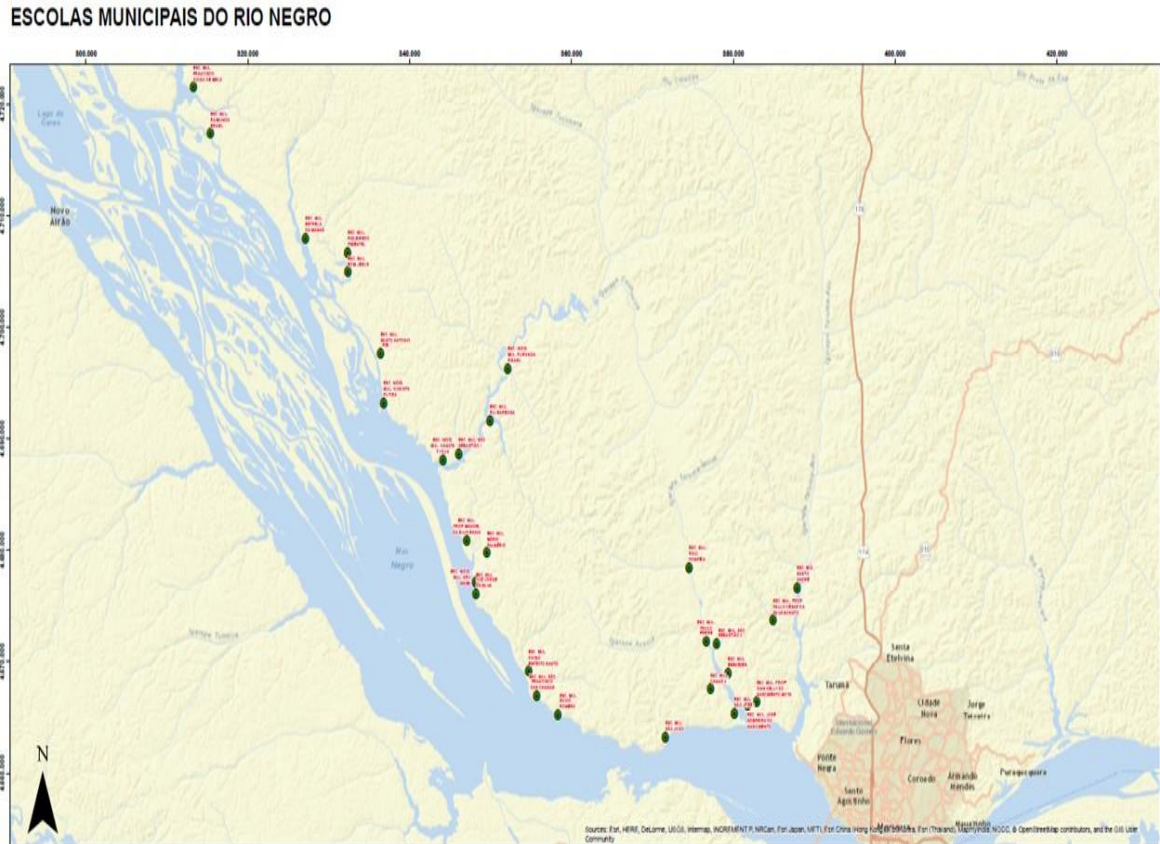
Desta forma, considerando que este estudo apresenta um objeto particular, os multiletramentos que é o interesse desta investigação, a partir das percepções dos docentes que lecionam, principalmente, a disciplina de língua portuguesa em escolas ribeirinhas, localizadas em Manaus, portanto, o foco da pesquisa está na relação intrínseca entre a pesquisadora e os objetos particulares investigados.

Como explica Gil (2019), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

Na primeira fase, delimitamos a unidade, sendo o objeto de estudo a percepção dos docentes que lecionam em escolas do município em área ribeirinha sobre a questão dos multiletramentos. Este estudo é específico e poucas são as pesquisas realizadas sobre o objeto estudado nesta área, logo isto exige habilidades do pesquisador para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo.

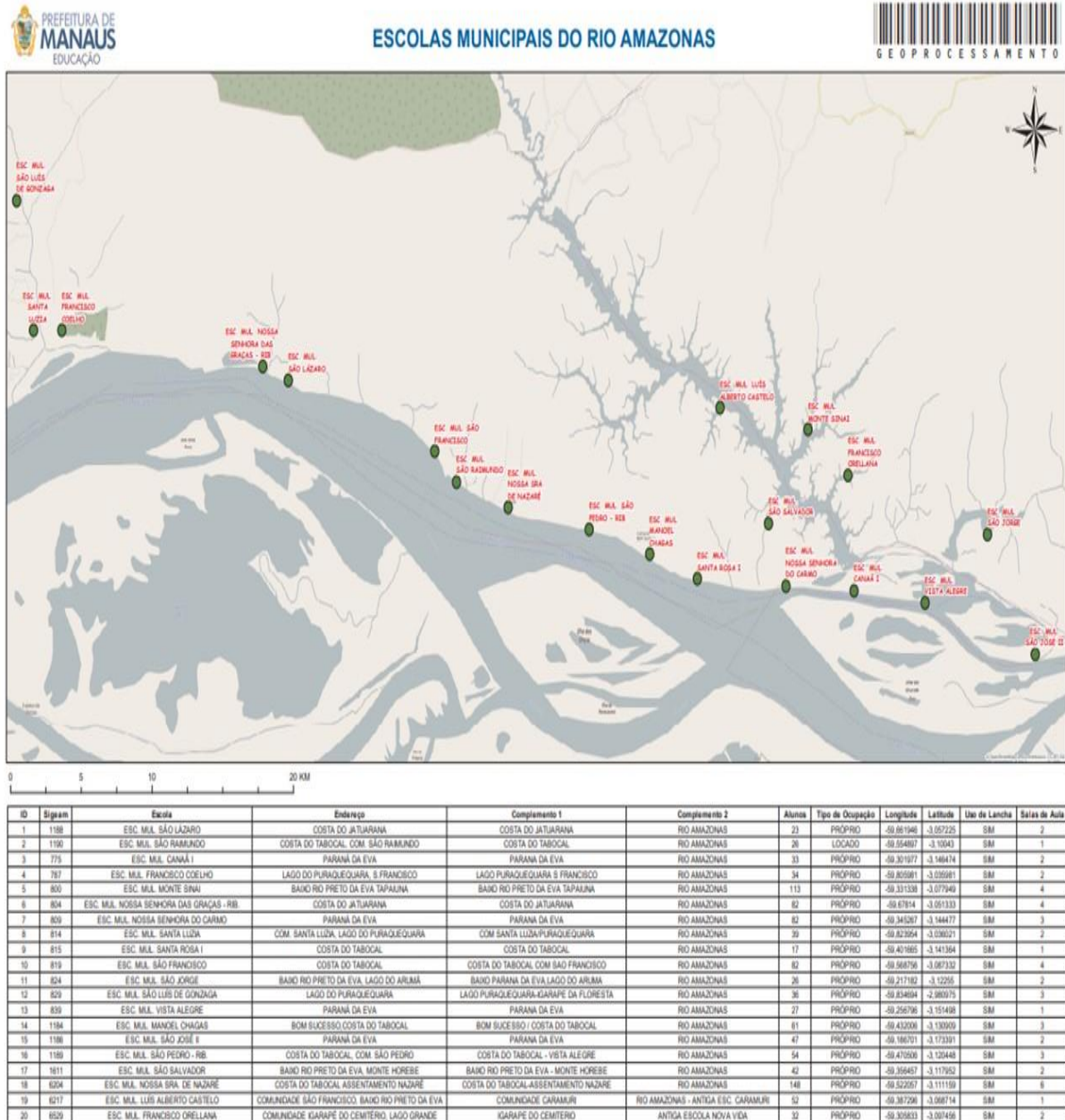
Já na segunda fase, temos o lócus da pesquisa para a coleta de dados, que foram as escolas situadas no Rio Negro e Rio Amazonas, no espaço da Divisão Distrital da Zona Rural (DDZ), especificamente a ribeirinha. Dependendo do período de enchente ou vazante dos rios, a viagem leva um tempo estimado de 1 hora e 30 minutos para chegar à zona urbana de Manaus, no mês de outubro (2º semestre) pode levar até 3 horas e 30 minutos para chegar à comunidade do Rio Amazonas. Segue a figura 4, que contém o Mapa das escolas do Rio Negro.

Figura 4 – Mapa da localização geográfica das escolas do Rio Negro



Navegando em águas de 5 (cinco) escolas ribeirinhas, os participantes da pesquisa foram 4 docentes que lecionam em escolas do Rio Negro e 4 docentes de escolas do Rio Amazonas, totalizando 8 (oito) participantes docentes ribeirinhos. Somando os dois rios totalizamos 84 (oitenta e quatro) escolas da DDZ ribeirinha de Manaus. A seguir na figura 5 podemos observar o Mapa das escolas do Rio Amazonas.

Figura 5 – Mapa da localização geográfica das escolas do Rio Amazonas



Fonte: Prefeitura de Manaus, Departamento de Geoprocessamento, TI (2017).

Gil (2019) assevera que existem vários procedimentos envolvidos na pesquisa, tais como: observação, análise de documentos, questionário e entrevista, sabe-se que há uma pluralidade de procedimentos que podem ser incorporados. Na presente pesquisa foram escolhidos como instrumentos para a geração de dados dois questionários elaborados por meio do *google forms*, dividido em duas seções, compartilhados pelo link no *whatsApp*, já para os docentes sem acesso à internet foi entregue em formato PDF, impresso.

Os questionários foram elaborados com perguntas fechadas e abertas. Depois

de prontos, antes de serem aplicados, foram previamente pilotados com colegas da área de linguagens. Chizzotti (2006, p. 56) recomenda que os “[...] instrumentos devem ser testados antes de serem aplicados, a fim de se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento”.

Não podemos deixar de evidenciar que a escolha dos instrumentos está muito atrelada a realidade vivida nos dois anos de pesquisa, a chegada da pandemia da Covid 19 (2020-2021). Nesse período, a coleta de dados para quem é pesquisador de campo, sofreu grande impacto, por meio de Decreto Nº 42063 de 17/03/2020, foi imposto o distanciamento social². Por esse motivo, podemos destacar que no 1º semestre de 2021 e até que fosse liberado o decreto que permitia a visita presencial nas escolas, a pesquisa foi realizada de forma on-line e virtual. Esse isolamento fez com que as relações sociais se transportassem, quase que em sua integralidade, para o mundo digital, por isso emergiu a escolha do questionário on-line.

Após o pico da pandemia no 2º semestre de 2021, pudemos embarcar (presencial) para as escolas ribeirinhas do Rio Amazonas, isto é, quando as escolas voltaram ao formato semipresencial, para então finalizar a entrega e coleta dos questionários dos que não conseguiram responder por *whatsApp*. Destacamos esta dificuldade de contato com os docentes que lecionam em escolas do Rio Amazonas, áreas longínquas sem o acesso à internet, neste caso, foi realizada a coleta em lócus, isto é disponibilizado o questionário no formato em PDF impresso ou digital.

Estes questionários on-line pelo *Google Forms*, foram divididos em duas seções: Questionário do Perfil Docente - Seção I (Apêndice B) e Questionário investigativo –Seção II (Apêndice C) foram aplicados com um grupo de docentes que atuam no ensino fundamental I e II, na área de linguagens³, sendo o procedimento qualitativo com coleta de dados de perguntas abertas. Marconi e Lakatos (2006, p. 203) garantem que o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por

² No primeiro semestre em Manaus (pico da pandemia em *lockdown* e falta de oxigênio nos hospitais da cidade) foi decretado o isolamento social, com isso, os pesquisadores de campo nível mestrado tiveram que dar uma pausa nas pesquisas presenciais. Devido ao período conturbado, buscou-se outros instrumentos de pesquisa como, por exemplo, o *google forms*. Depois desse período, as escolas voltaram às aulas, mas de forma semipresenciais no 2º semestre.

³ Quando é apresentada a área de linguagens, estamos falando de docentes trabalhando os conteúdos que envolvem o letramento e os multiletramentos.

escrito sem a presença do entrevistador”.

Na primeira seção temos o Questionário do Perfil Docente - Seção I (Apêndice B), que levantou dados acerca de informações acadêmicas, profissionais e tempo de docência na educação do campo ribeirinha, formas de acesso (transporte) às escolas ribeirinhas, origem do docente em urbano ou comunitário ribeirinho, classificação do ensino em regular ou itinerante, com finalidade de validar se os docentes se encaixavam nos critérios de inclusão como participante da pesquisa.

Na segunda seção temos o questionário investigativo – Seção II (Apêndice C), por sua vez, pudemos nesta parte da investigação identificar a percepção docente sobre os multiletramentos quanto aos conceitos, práticas significativas, tipos de letramentos, dificuldades, desafios, possíveis recursos tecnológicos e materiais disponibilizados pelos docentes de suas práticas pedagógicas, tais como: projetos de multiletramentos, todos esses dados produzidos foram analisados qualitativamente.

A terceira fase é a técnica de análise de conteúdo utilizando as seguintes fases para melhor codificar os dados, quais são: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011). Segundo Ventura (2007) a seleção dos dados deve considerar os objetivos da investigação, seus limites e um sistema de referências para avaliar quais dados serão úteis ou não. Somente os dados selecionados foram analisados com base nos questionários.

Ainda na fase de análise de conteúdo, o pesquisador deve definir antecipadamente seu plano de análise e considerar as limitações dos dados obtidos, sobretudo, no referente à qualidade da amostra, se a amostra é boa, há uma base racional para fazer generalizações, com base nos dados. Foram utilizados os questionários pelo *Google Forms*: Perfil Docente e Investigativo (Apêndices: B e C). É importante utilizar categorias de análise derivadas de teorias que sejam reconhecidas no campo do conhecimento. Isso faz com que a interpretação dos dados não envolva julgamentos implícitos, preconceitos e opiniões de senso comum com os materiais já coletados.

A quarta fase é representada pela elaboração da dissertação, de acordo com Ventura (2007) o pesquisador deve lembrar como foram coletados os dados, que teoria embasou a categorização dos mesmos e a demonstração da validade e da fidedignidade dos dados obtidos.

Quando aos *modus operandis* deste estudo envolveu os seguintes passos: a

aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNILASALLE (Apêndice A), sob o parecer número 98789018.5.0000.5307, e do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), dentro do Projeto “Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para o processo de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional”. Os professores que lecionam a disciplina de linguagens, que atenderam aos critérios de inclusão já expostos e que estavam dispostos a serem os participantes desta pesquisa, receberam um e-mail convite e link por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. O link teve três partes: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) respondido de forma online; os Questionários de Perfil (Apêndice B) e Investigativo (Apêndice C).

3.3 Participantes no contexto da pesquisa

Os participantes foram 8 (oito) docentes que lecionam a disciplina de língua portuguesa na DDZR, em comunidades ribeirinhas de Manaus. Esses 8 (oito) docentes participantes da pesquisa estão distribuídos em 5 (cinco) escolas ribeirinhas em formato de ensino regular⁴ ou itinerante⁵.

Quadro 5 – Perfil dos Participantes da pesquisa

Prof.(a)	Escola Ribeirinha	Formato de ensino	Formação	Segmentos e Nível de Ensino	Tempo de Docência
Lara	Rio Negro	Itinerante	LETRAS -Inglês e Portuguesa Especialista Efetivo	Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano	1 a 10 anos
July	Rio Negro	Regular	Língua Portuguesa Especialista Efetivo	Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano	1 a 10 anos
Andrey	Rio Negro	Itinerante	Língua Portuguesa Efetivo	Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano	10 a 20 anos

⁴ O professor regular leciona na escola polo ribeirinha a disciplina durante o ano letivo, na mesma escola ou em escolas diferentes, obedecendo o calendário escolar específico dos rios e conforme a LDB.

⁵ O professor do formato de Projeto Itinerante ribeirinho, leciona no 1º semestre em uma escola e 2º semestre em outra, finalizando os módulos por semestre. Cada escola é atendida por 4 componentes curriculares que se deslocam por semestre, duas vezes ao ano. O calendário é especial vindo a finalizar no mês de outubro, devido à vazante dos rios (seca).

Gil	Rio Negro	Regular Multisseriadas	Pedagogia Especialista Efetivo	Ensino Fundamental I 1º ao 5º ano	1 a 10 anos
Cristian	Rio Amazonas	Regular	Língua Portuguesa Especialista Efetivo	Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano	1 a 10 anos
Lucy	Rio Amazonas	Regular	Língua Portuguesa Especialista Efetivo	Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano	1 a 10 anos
Lais	Rio Amazonas	Regular	Língua Portuguesa Efetivo	Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano	1 a 10 anos
Jamily	Rio Amazonas	Itinerante	Língua Portuguesa Efetivo	Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano	20 a 30 anos

Fonte: *Google Forms* (2020).

Alguns pontos relevantes antes do capítulo de análise de dados são destacados:

- Cada escola obedece ao regime das águas na subida e descida dos rios, por isso, temos um calendário específico para o Rio Negro e outro para o Rio Amazonas.
- Identificamos que 90% dos participantes da pesquisa lecionam para turma seriada de 6º ao 9º ano de forma regular, ou seja, dentro de sua formação. Logo, 10% lecionam em turmas multisseriadas⁶ devido à falta de professores em outras disciplinas. Essa alternativa ameniza a falta de professores.

Dessa maneira, entendemos a necessidade de embarcar na educação do campo ribeirinha, por meio da análise dos dados produzidos, a fim de entender como os docentes se adaptaram a este formato de escola.

3.4 Técnica de análise dos dados

Nesta seção será apresentada a técnica de análise de dados utilizada após a coleta. Para analisar os dados, optou-se pela análise de conteúdo que, segundo

⁶ As classes de turma multisseriada é uma realidade bem presente nas escolas ribeirinhas, principalmente na educação infantil e anos iniciais em escolas pequenas e longínquas. A baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação das classes multisseriadas.

Bardin (2011, p. 47), o termo Análise de Conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A fase da pré-análise, conforme Bardin (2011, p. 121) consiste na “organização do material, ela irá operacional e sistematizar as ideias iniciais, que conduzirão a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Nessa fase, a autora explica que tem três finalidades distintas: primeira, proceder a escolha dos documentos que serão analisados; segunda, formular hipóteses e, por fim, “[...] a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”.

Com os títulos selecionados no item anterior, realizamos a leitura dos resumos e fontes de todos os artigos, teses e dissertações. Selecionamos dentre eles, apenas os que indicavam relação dos multiletramentos para a prática docente em contexto da educação do campo ribeirinha. Para Bardin (2011, p. 122), “[...] a pré-análise propicia [...] a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material”.

Nesta fase de pré-análise, foi realizada a busca nas bases de dados selecionadas, com as palavras-chave já indicadas. A partir da leitura flutuante, proceder-se-á à escolha dos documentos considerados pertinentes para a revisão de literatura.

O material foi organizado, compondo o *corpus da pesquisa*. Foi escolhido os documentos, e indicadores que norteiam a interpretação final, porém é fundamental observar algumas regras, Santos (2012, p. 385) sintetiza como sendo pela

(I) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (II) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; (III) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (IV) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (V) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Após a seleção dos resumos considerados relacionados aos multiletramentos

para a prática docente em contexto ribeirinho, foi passada à sua leitura na íntegra. Foram selecionados apenas para a leitura integral da dissertação ou tese, os trabalhos que estivessem em consonância com o propósito da pesquisa e da revisão de literatura.

A fase posterior é a exploração do material, para Bardin (2011, p. 126), trata-se da aplicação sistemática das decisões tomadas. Nesta fase, “a leitura atenta e criteriosa e a codificação, desconto ou enumeração, conforme os resultados surgem, serão determinantes para avançar para a próxima fase”. A última fase, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, segundo a autora, consiste no tratamento dos dados brutos tornando-os significativos e válidos; refere-se ao uso de operações estatísticas simples ou complexas, o que permite o estabelecimento de quadros, diagramas, figuras e modelos de resultados que condensam.

Em relação ao tratamento dos resultados a ser feito, a autora explica que é necessário estabelecer categorias após a sua codificação, que:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, [...]. (BARDIN, 2011, p. 129).

Após a codificação do material, que no caso deste estudo se deu a *posteriori*, procede-se a sua categorização, entendida por Bardin (2011, p. 145) como: “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Bardin (2011) apresenta os critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação). Neste momento, ao categorizar, selecionam-se, reagrupam-se e se elegem elementos ditos pertinentes às categorias construídas. Dentro dessa categorização, tivemos um trabalho minucioso e detalhado, pois estamos diante de um tema com poucas pesquisas, porém muito relevante para o contexto da educação do campo, que ora estão com descritores em parte em um trabalho e outro descritor em outro, assim foi feita uma grande tessitura de forma a dialogar com as pesquisas relevantes em relação a temática escolhida nesta pesquisa.

A análise das dissertações e teses que abordam sobre os multiletramentos

serviram como uma fonte fértil de investigação para a compreensão docente na educação do campo ribeirinha. Bardin (2011), destaca a importância de analisar com rigor, intuição e criatividade, para que se consiga responder à problemática que nos inquieta. Com base no problema, no objetivo geral e nos objetivos específicos, foram definidas as unidades de análise para serem investigadas, alicerçada na revisão de literatura e das respostas ao questionário.

Nesta pesquisa, buscou-se estimular novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizando a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentando-o com simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise dos processos e das relações entre eles.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que norteou esta pesquisa. Inicialmente, tratamos de Educação do Campo, tendo como base os fundamentos com Caldart (2008) e Arroyo, Caldart e Molina (2011); sobre escola ribeirinha, temos as bases de Fraxe (2004) e Souza (2005).

Tendo em vista o conhecimento prévio da educação do campo e sua diversidade apontados, iremos explicar o aparato teórico dos multiletramentos. Nota-se que os multiletramentos para a prática docente na educação do campo é importante, pois está voltado a diversidade cultural e para a multissemiose dos textos.

4.1 Embarcando no panorama da educação do campo ribeirinha

Amazonas moreno/Tuas águas sagradas/São lindas estradas/ São contos de fadas/Ó meu doce rio/ A canoa que passa/ É o caboclo sonhando/ Que entoa remando/ O seu triste penar[...]. Neste poema de bolhas /Que ressoa nas folhas/Da linda floresta /Do meu rio mar.

Canção: Amazonas Moreno, Grupo regional Raízes Caboclas.

O poeta da canção “Amazonas Moreno” apresenta um rio de “lindas estradas” e “águas sagradas” que entoa remando o caboclo seu “triste penar”. A relação do ribeirinho com as águas está atrelada a vários significados, traz uma ideia de pertencimento, quais são: alma, penar, lutas, vitórias e história, assim, também é marcada a história da educação do campo ribeirinha. Nesta pesquisa precisamos desatracar a canoa que está no porto da cidade de Manaus e navegar por outras águas, embarcando no panorama da educação do campo ribeirinha do “Amazonas Moreno”, podemos navegar por estes rios de águas negras ou barrentas e compreender a realidade dos docentes e discentes que vivem em áreas remotas da Amazônia.

O rio “são lindas estradas” para o povo ribeirinho⁷. As águas amazônicas representam: identidade, saber histórico e social, pertencimento, locomoção, alimento e sustento. Isto é, faz parte de sua essência, e neles estão “ligados”, onde constroem suas relações sociais dentro deste ecossistema. Segundo Souza, Vasconcelos e

⁷A partir da denominação dos povos tradicionais, o ribeirinho pode ser o indígena, quilombola, o seringueiro, caboclo, e todos aqueles que vivem às margens dos rios, povoados e comunidades nas áreas de várzea.

Hage (2017, p. 167-168).

Neste contexto antrópico amazônico, é de se destacar a presença dos ribeirinhos, que são sujeitos sociais ligados fortemente à hidrografia amazônica, que tiveram (e ainda mantêm) um importante papel no processo de ocupação desse espaço territorial brasileiro. Pode-se dizer que a hidrografia se configura um *lócus* de vivência e convivência de comunidades ribeirinhas, as quais se fazem e se refazem com base em variedades relações estabelecidas com os rios, lagos, córregos, igarapés, canais, etc. da Região Norte. Portanto, essa realidade hídrica faz parte de uma paisagem bem característica da Amazônia Brasileira, onde o —rio é ruall e constitui-se em elemento fundamental para compreensão teórico/conceitual da territorialidade ribeirinha.

Quando falamos de Amazônia temos como grande representatividade a educação do campo, aqui ela é marcada como: das águas e florestas, fortemente ligada à cultura amazônica. Essa concepção de educação vem de lutas dos movimentos sociais do campo que buscam sempre uma educação que seja de “qualidade do e no campo”. “A expressão “do campo” é utilizada para designar o espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (BRASIL/DF/INEP/MEC, 2007, p. 08). Destacamos que por muito tempo, a educação do campo era tratada com as mesmas diretrizes das escolas urbanas, sem levar em conta as especificidades como, por exemplo, aqui na região norte, temos: o regime das águas, questões geográficas, adaptações necessárias ao contexto rural ribeirinho.

Dessa maneira, atualmente, levando em consideração as especificidades da Educação do Campo no Brasil, hoje ela é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9.394/96. O princípio da educação do campo é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade, posto que constitui por “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis” (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p. 1). Essa necessidade emerge da diversidade, das diferenças e das desigualdades evidenciadas em um país de característica continental.

O artigo 28 da LDB apresenta a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão

As adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias

apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Além disso, em 2002 a educação do campo é tratada de forma diferenciada, ancorando-se na temporalidade e saberes dos alunos e respeitando as especificidades, por meio da

[...] memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL/CNE/CEB 1, 2002).

Mergulhando nesse contexto das escolas do campo, das águas e da floresta vemos um complexo espaço geográfico amazônico, com uma amplitude que envolve a dinâmica de uma escola ribeirinha e as escolas rurais, localizadas nas estradas que enfrentam situações e problemas diferenciados. Dessa maneira, podemos afirmar que toda escola ribeirinha é rural, mas nem toda escola rural é ribeirinha. Portanto, não devemos apresentar a escola do campo de forma genérica.

Quando tratamos de Educação, o órgão responsável em Manaus é a Secretaria Municipal de Educação — SEMED, que em números possui 491 escolas, divididas geograficamente por zonas distritais, sendo: Sul, Centro-Sul, Oeste, Centro-Oeste, Norte, Leste e Rural. Por essa razão, compreendemos o panorama diferenciado e complexo das escolas ribeirinhas de Manaus. Essas escolas são gerenciadas por meio da Divisão Distrital de Zona Rural (DDZR) da SEMED, que dividiu as 89 Unidades de Ensino em duas áreas: escola ribeirinha e escola rodoviária.

São duas grandes áreas ribeirinhas: 31 escolas na área do Rio Negro com 31 e 22 escolas na área do Rio Amazonas. Na área rodoviária se dividem em: AM 010 e BR 174, totalizando 36 escolas. Essas escolas da rodoviária estão localizadas em áreas de terra firme, tendo uma realidade mais urbana, próximas à capital de Manaus. Em suma, a educação do campo em contexto amazônico ribeirinho, foi classificada conforme o tipo das águas, bem como, o regime de vazante e enchente são diferenciados. A Secretaria Municipal de Educação a fim de cumprir os dias letivos da LDB, respeitando as especificidades da educação do campo produziu um calendário do ano letivo específico, um para escolas do Rio Negro e outro para o Rio Amazonas, respeitando o período de vazante e enchente dos rios que banham ou invadem as

escolas todos os anos na mesma época. A figura 6 ilustra o período de vazante (foto à esquerda) e enchente (foto à direita) da Escola Municipal Francisco Orellana, Rio Negro:

Figura 6 – Escola Municipal Francisco Orellana: período de enchente e vazante do Rio Negro



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Como observamos na figura 6, a escola ribeirinha possui características próprias diferentes de qualquer realidade urbana. Ao pensarmos acerca da educação do campo ribeirinha na Amazônia, é necessário evidenciarmos o seu meio social, e a pluralidade que envolve a educação em torno dos rios. Segundo Santa Brígida (2021, p. 35) “para isso, é necessário pensarmos que a educação não se concretiza apenas no chão da escola”. Ela está presente na igreja, no lazer à beira do rio, nas reuniões da associação de moradores, nas festividades da comunidade, na caça, na pesca, no plantio, etc., realidades que se fazem presente no povo ribeirinho, e devem existir na escola e ser fortalecida.

Em outros tempos a Divisão Distrital de Zona Rural – DDZR, tinha que fazer as adaptações no planejamento, na avaliação diagnóstica e nas orientações pedagógicas, para se adequar ao calendário escolar urbano ou em orientações pedagógicas oriundas da sede. Nos últimos anos, vemos este grande avanço na escola do campo ribeirinha, essas adaptações ajudaram de sobremaneira a vida do docente e discente ribeirinho das águas amazônicas.

Diante dessas especificidades, a DDZR já avançou realizando adaptações e ajustes fundamentais para a educação do campo ribeirinha. Nos últimos anos, temos como avanço o calendário letivo do Rio Negro e Rio Amazonas com informações específicas do Projeto Itinerante, módulos, conforme o regime das águas. Hoje as escolas ribeirinhas têm um professor fixo anual por polo do componente de língua portuguesa em nível superior, antes só era possível por módulos do componente disciplinar e por semestre em cada escola.

Pela primeira vez, em janeiro de 2022, na história da educação do campo ribeirinha de escolas do Rio Negro, foi organizada pela Sede da SEMED, a Semana Pedagógica para o corpo discente e Abertura do Ano Letivo com todas as escolas do Rio Negro. Antes as escolas do Rio Negro tinham que esperar iniciar o calendário urbano, para então, fazer as adaptações de planejamento necessárias. Estas ações pedagógicas fazem muita diferença na vida de todos da comunidade escolar. Podemos refletir e conhecer mais essas peculiaridades,

[...] nos ciclos das águas, no período da vazante, alguns rios, lagos e igarapés são de difícil navegação, comprometendo a acessibilidade à escola e fazendo aumentar a distância e o tempo. No período de enchente, se a escola for situada em área de várzea e sua estrutura não for elevada, sua estrutura vai ficando progressivamente submersa, até que não se consiga mais ministrar aula. Por outro lado, na subida das águas, o rio ganha melhor navegabilidade: a água avança sobre terras e deixa-as submersas, permitindo atalhos, o que diminui as distâncias e o tempo de chegada à escola. Na expressão local, o rio no Amazonas, na subida das águas, torna-se — mar de água doce. (MATOS; ROCHA FERREIRA, 2019, p. 376-377).

Embarcando no contexto amazônico podemos analisar como funciona esta dinâmica diante dos aspectos sócio-naturais-culturais, conforme quadro 6:

Quadro 6 – Calendário escolar e suas especificidades nos aspectos social-natural-cultural

Calendário	Início de Ano Letivo	Fim do Ano Letivo	Recesso Escolar/Férias
Rio Negro	10/01/2022 Observamos que as aulas iniciam em janeiro no período da enchente, período que fica mais acessível de chegar à escola de bote escolar.	16/11/2022 Conforme vão se passando os meses, ocorre o fenômeno natural chamado vazante dos rios. Neste período, o percurso para chegar às escolas passa a ser mais longo e dificultoso com muita lama e quilômetros de distância.	17 a 30/11 - Recesso 01 a 31/12- Férias escolares
Rio Amazonas, Rodoviária (AM 010/BR 174) e Urbana	02/02/2022 As aulas iniciam em fevereiro, conforme calendário urbano. Nas escolas do Rio Amazonas, a enchente do mês fevereiro facilita a subida dos botes nos rios.	26/12/2022 Em dezembro no Rio Amazonas o período da seca é intenso, diferente do Rio Negro que já inicia a enchente.	24/06 a 04/07- Recesso 03/01 a 01/02/2022 - Férias

Fonte: Calendário Rural da SEMED.

Podemos pontuar que nem tudo está adaptado à realidade do campo e que há muito para ser feito. Precisamos refletir sobre o currículo das escolas do campo, por exemplo, ainda segue as mesmas diretrizes do currículo da escola da zona urbana. Essa questão nos chama a atenção para uma política de educação do campo que requer, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 21) “novas relações baseadas na horizontalidade e na solidariedade”. Em Brasil (2019, p. 15) temos

[...] o desafio de propor um currículo nesses termos requer, além da observância das bases conceituais e normativas que sustentam a educação do campo, o respeito à identidade do sujeito que o habita e às condições da realidade na qual está imerso no sentido de dar conta das especificidades e propostas inovadoras da Política de Educação do Campo.

Santa Brígida (2021, p. 35) faz uma reflexão sobre esta realidade, quanto diz que precisamos valorizar o currículo, “os seus saberes tradicionais, questões ambientais e sociais pertencentes a sua realidade local”, que o currículo poderia ser construído respeitando os saberes ribeirinhos socialmente construídos. Destacamos que o currículo escolar conta com toda a bagagem que o público ribeirinho traz, por

isso, a necessidade de um currículo que alcance a todos, que a realidade escolar esteja presente e se concretize nas práticas educativas.

Retomando o aporte referencial, Piletti e Rossato (2010, p. 160) afirmam que a Educação do Campo se constitui como uma importante modalidade inclusiva de educação, visto que, “respeita a realidade e a cultura rural do país, já que 80% dos municípios têm uma economia essencialmente rural; exhibe baixo índice de evasão e diminui o preconceito, já que a maioria das escolas estigmatiza o agricultor”. Diante desse contexto rural, não podemos ignorar a importância de contemplar a realidade, o senso comum, a memória coletiva e os projetos direcionados ao bem comum da educação do campo de forma inclusiva para essas comunidades mais isoladas.

Podemos reforçar a importância da educação do campo ribeirinha, de acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205 (p. 5),

[...] é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante deste fato, temos um direito assegurado pela constituição, mas para que isso seja possível, a comunidade⁸ precisa se envolver nas questões educacionais do local onde vivem. Ancorando-se a essa realidade da educação das águas e das florestas, que segundo Fraxe (2004), o aluno ribeirinho da Amazônia, estabelece uma relação de vida cuja base não se fundamenta somente na relação com o campo enquanto espaço da agricultura, mas “incorpora um simbolismo maior na relação com a água, através do rio, símbolo estruturante de sua identidade” (p. 23). Isto é, a relação com a água se dá nas relações de produção e de deslocamento, com a paisagem, o espaço, o social e o conhecimento.

De acordo com Caldart (2008, p. 40) a identidade dos sujeitos da educação do campo, “[...] tem como origem as lutas dos sem-terra pela implementação de escolas públicas [...] que mantenham as comunidades camponesas com suas experiências de educação, seu território, sua identidade”, de tal modo, temos povos ribeirinhos que possuem singularidades em suas identidades, cultura e linguagem. Caldart (2008) deixa claro o quanto essa identidade é apresentada na sociedade com positividade e

⁸ A comunidade é compreendida a partir de todos os seus segmentos: político, social, econômico e profissional.

negatividade, a saber que

A Educação do Campo é *negatividade* - denúncia/resistência, luta contra. Basta considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]. A Educação do Campo é *positividade* – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]. A Educação do Campo é *superação* – projeto/utopia: projeção de que uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola (CALDART, 2008, p. 67-68).

Dentro desse movimento de transformação social e de emancipação humana, de luta pelo direito à educação do campo dos povos ribeirinhos dentro das comunidades às margens do Rio Negro e Rio Amazonas, temos a origem do Movimento Ribeirinho. Os primeiros grupos são do Movimento Ribeirinho do Amazonas: em defesa das águas, das terras e das florestas e de uma educação a partir da realidade de vida, do trabalho, da história e da cultura. Para Spínola (1997, p.13).

O *Movimento Ribeirinho* ao lutar pela defesa do território das águas, objetivava defender a vida dos ribeirinhos, os valores e a cultura ribeirinha por meio da educação e da organização, assim como objetivava defender as fontes de alimento, o lago, o rio, a terra, o peixe e a floresta.

Esse *Movimento Ribeirinho* foi de grande importância para todo o ecossistema de vida da região e dos povos que ali viviam. A possibilidade de ter uma escola do campo fixa na comunidade criou uma rede conectada organizacional de todos que vivem dentro dela. Dessa maneira, foi possível fixar a organização social, cultural e ambiental dentro das comunidades, além de diminuir o êxodo rural para a capital de Manaus, fenômeno muito comum em comunidades ribeirinhas sem escolas. Quando o ribeirinho, deixava os filhos estudando no mesmo local onde viviam, conseqüentemente, podiam defender suas fontes de alimentos, preservar a floresta Amazônica, os animais que nela habitam e as águas, bem como, poderiam manter suas tradições e culturas locais, características desses povos isolados. Para Spínola (1997, p. 17)

[...] deve ser garantido aos ribeirinhos condições para desenvolver suas próprias técnicas de produção e diversificação da agricultura, e para que aos nossos filhos seja garantida a escolarização completa, inclusive universitária, voltada para a nossa realidade de vida e de trabalho.

Diante desse contexto histórico de lutas e conquistas, ressaltamos a importância de especificar a educação ribeirinha, no conceito de educação do campo, pois traz em si, uma experiência difícil, na integração do homem com o rio, floresta e pesca conexos em rede, compondo o ecossistema amazônico.

Em meio a essa forte vinculação com os movimentos sociais, a população ribeirinha passou a cobrar políticas públicas voltadas à educação do campo. A partir de então, foi implementada a Resolução do CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Diante dessa conquista na educação do campo, a Prefeitura de Manaus em parceria com a SEMED, por meio do Decreto n. 7352/10, propuseram a reestruturação do Projeto Itinerante para atender aos alunos do Ensino Fundamental - Anos finais na zona rural de Manaus.

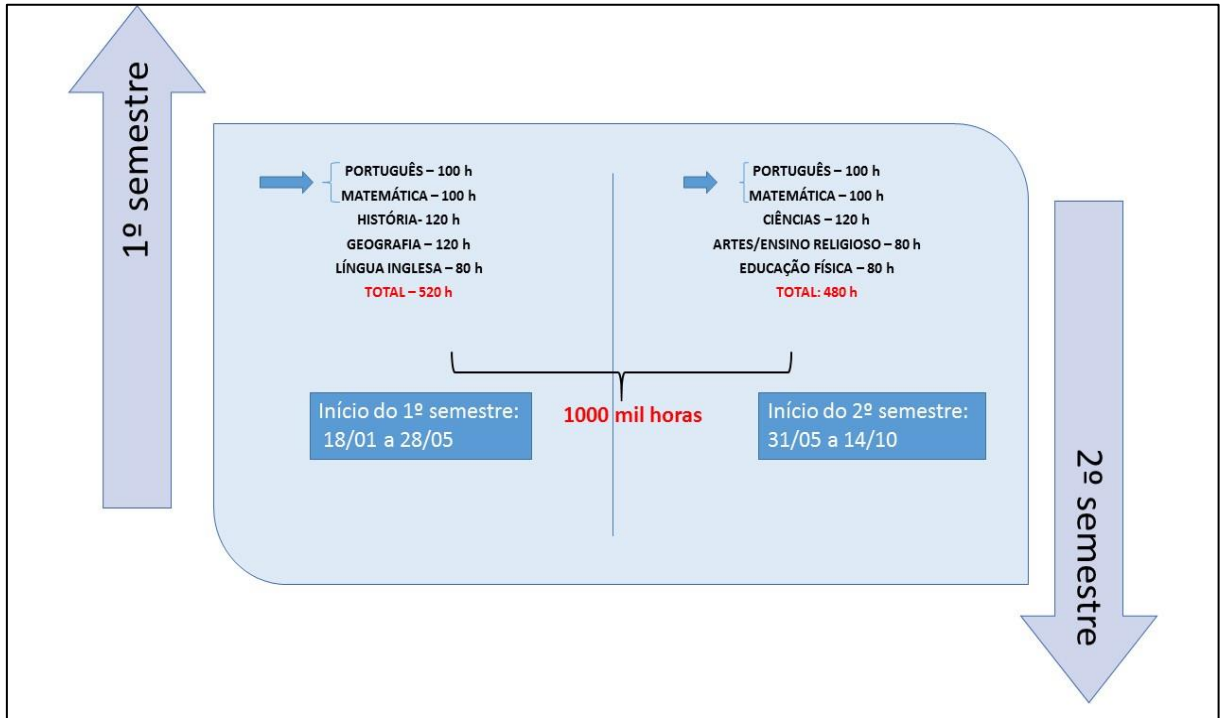
O Projeto Itinerante apresenta a organização pedagógica do sistema seriado e têm como fundamento as mesmas características e exigências contidas na LDB nº. 9.394/96 em seus Art. 23 e 28, onde encontramos os parâmetros para os Anos Finais do Ensino Fundamental especialmente das escolas do campo.

O Projeto de Educação Itinerante (PEI)⁹ propicia que o docente passe um semestre em cada escola do campo ribeirinha, cumprindo a carga horária do ano letivo e possibilitando a permanência do aluno na comunidade. O planejamento escolar do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é acompanhado pelo pedagogo, gestor ou assessor pedagógico. O modo como o docente faz a distribuição dos conteúdos e tempos de aulas semanais, fica claro para o sistema, tendo em vista que cada módulo do componente curricular é finalizado por semestre. Com o objetivo de esclarecer de forma resumida como ocorre a disposição dos componentes curriculares e carga horária, conforme a LDB, foi organizado na figura 7 um quadro resumido sobre o novo formato do projeto itinerante para as escolas que foram e serão polo do Rio

⁹ Resolução n. 038/CME/2015, aprovada em 03.12.2015. Art. 1º Aprovar o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, como documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED.

Negro/2022, conforme a Minuta de reformulação do Projeto Educação Itinerante (PEI), aprovado em setembro de 2021¹⁰.

Figura 7 – Novo formato do PEI para as escolas do polo Rio Negro/2022



Fonte: Elaboração da própria autora com base no PEI.

Destacamos que o propósito do Projeto Itinerante no ensino fundamental II em escolas ribeirinhas é uma ação pedagógica que tem como objetivo garantir os direitos básicos dos estudantes, enfatizamos o cumprimento da carga horária exigida na LDB Nº. 9394/96; a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para a aprovação; a progressão parcial para o aluno, desde que tenha ficado no máximo em duas disciplinas, conforme Resolução 038 CME/2015; a recuperação paralela e final; e a mesma composição curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em 2021, pela primeira vez, a escola municipal itinerante dos polos do Rio Negro e Rio Amazonas têm um docente fixo de língua portuguesa em cada escola. Este é um avanço significativo, visto que, os alunos podem ter um acompanhamento

¹⁰ MINUTA DE REFORMULAÇÃO DO PROJETO EDUCAÇÃO ITINERANTE, aprovada em 09 de setembro de 2021. A Prefeitura de Manaus, por meio da SEMED, no uso de suas atribuições legais, apresenta a Reformulação do Projeto Educação Itinerante para 2022, para atender às necessidades desta Secretaria de Educação, no Ensino Fundamental Anos Finais, na Área Ribeirinha, almejando a parceria família e escola e na construção da excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

melhor de leitura e escrita durante todo o ano letivo, sem a necessidade do docente se deslocar a cada início de módulo. Outra preocupação nesta nova gestão da DDZR foi juntar as escolas por polo mais próximas, evitando o deslocamento do professor para comunidades mais distantes. Apresentamos no quadro 7, baseado na Minuta de reformulação do Projeto de Educação Itinerante 2022, a seguir, a localidade dos polos:

Quadro 7 – Formato do projeto itinerante por localidade (polos)

Polos de Escolas Itinerantes (Ensino Fundamental II)	Formato do Projeto Itinerante por Localidade
Escolas polo do Rio Amazonas: Polos 01, 02, 03	<ul style="list-style-type: none"> • Seguem o calendário no formato SEMESTRAL do Ensino Fundamental do Rio Amazonas; • Componente Curricular de Língua Portuguesa e Matemática fixos em cada escola do polo.
Escolas da AM 010 e BR 174: Polos 04, 05, 06	<ul style="list-style-type: none"> • Seguem o calendário REGULAR do Ensino Fundamental da Rodoviária/Rio Amazonas; • Carga compartilhada; • Com o componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática fixos em cada escola do polo.
Escolas do Rio Negro Polos 07, 08, 09, 10	<ul style="list-style-type: none"> • Seguem o calendário REGULAR do Ensino Fundamental do Rio Negro; • Carga compartilhada; • Apresenta componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática fixos em cada escola do polo.

Fonte: Elaboração pela autora.

O intuito de apresentarmos este formato de Projeto de Educação Itinerante (quadro 7) não é afirmar que é a melhor, ou a única proposta cabível na educação do campo ribeirinha amazônica, sabemos que a proposta do professor regular (fixo), é a mais interessante. No entanto, não é possível ter professor fixo em todas as disciplinas dos componentes curriculares. Enfatizamos que o professor itinerante tem esta missão singular na região da Amazônia, ele tem um papel importante de protagonista, professor ribeirinho. Não é o discente que se desloca de uma comunidade para outra para estudar, mas é o docente que faz este percurso semestralmente.

A comunidade polo que recebe este docente itinerante carece muito da presença do professor na escola. O perfil docente ribeirinho é a engrenagem para que o projeto de educação itinerante funcione, e para que estes discentes tenham a

oportunidade de estudar sem sair da comunidade. É o docente ribeirinho que enfrenta os perigos da Amazônia para ensinar o caboclo que busca conhecimento e formação.

Podemos neste ponto refletir sobre o incentivo de mais pesquisas voltadas para a educação do campo ribeirinha de docentes itinerantes, dialogar por novos desafios e possibilidades, estratégias e soluções para este formato de ensino na Amazônia. Sabemos que nada substitui a presença do professor em sala de aula, a Pandemia evidenciou isto em todo país, a escola precisa da presença do professor independente dele estar fixo ou itinerante.

Relevamos neste embarque pelas águas amazônicas as dificuldades enfrentadas pelos docentes ribeirinhos. Souza (2005, p. 171), destaca uma discussão melhor sobre os docentes da pré-educação ribeirinha:

[...] eles atuam nas escolas multisseriadas; que se desdobram como professores multidisciplinar; atuando em espaços inadequados, enfrentando as idas e vindas dos fatores climáticos: enchente-cheia-vazante-seca e a viabilização de políticas públicas, apoio, incentivo e valorização do magistério, temos possibilidades de iniciar uma discussão pró-educação ribeirinha.

Dialogando com Souza (2005, p. 171), “vemos que o docentes das águas e floresta vivem uma experiência específica na educação do campo”, caracterizada por: lecionar em turma multisseriadas, com alunos de vários anos em uma mesma turma; compartilhar a carga horária entre escolas distantes geograficamente, pela manhã em uma e na parte da tarde em outra; percorrer longos trajetos influenciados pela dança das águas: no cotidiano, saem da cidade de Manaus antes do amanhecer, pegam a estrada, atravessam os rios em lancha escolar e chegam ao raiar da manhã à escola da comunidade ribeirinha, voltando antes do pôr do sol para a cidade no porto ainda distante; no período da vazante do rio (seca) andam quilômetros no meio da mata, para chegar à escola; no período da enchente (cheia) fazem das tábuas de madeira verdadeiras pontes para atravessar as terras alagadas; aprender todos os dias o que é ser docente ribeirinho com seus pares na labuta da sala, com os ribeirinhos e com a comunidade, pois na formação acadêmica talvez não tenham vivenciado essa experiência no estágio de docência.

O mestre ribeirinho vai se construindo e se ressignificando todas as manhãs, em contato com os outros, com a natureza, no banzeiro das ondas dos rios, nas correntezas das águas negras ou barrentas. Alguns permanecem fortes a essa

realidade, perseverantes até o fim no combate da carreira docente, outros ficam a nau, cansados ou desistentes da modalidade do campo ribeirinha. Enfim, aqueles perseverantes lecionam até o fim com amor, com compromisso pela educação do campo. Metaforicamente, um verdadeiro “guerreiro da selva”, mas sem patente, sem armas, sem medalhas, carregando em sua mochila nas costas e consigo o mais forte arsenal que é o conhecimento, o pincel, a caneta e o livro. Sendo verdadeiros desbravadores das correntes das águas amazônicas, com a finalidade de garantir e assegurar uma educação que contribua com a construção do aluno ribeirinho.

Dentro desta embarcação pelas águas amazônicas negras e barrentas, pudemos conhecer de perto a realidade da educação do campo ribeirinha e como o docente luta em prol da educação. Esta viagem na embarcação não tem porto definido, isto é, não é algo pronto e acabado, temos diante de nós uma realidade dura e instável que necessita de apoio constante.

Mais uma vez reforçamos a necessidade de uma maior reflexão e diálogo sobre a temática, com intuito de uma viabilização maior, reformulação de projetos, incentivo de políticas públicas e valorização do magistério em áreas remotas ribeirinhas. Sabemos que mesmo diante de grandes conquistas na educação do campo muito precisa ser feito, ainda podemos contar com os diferentes agentes sociais e políticos que a compõem, com o intuito de garantir que todos (as) tenham acesso à educação em todas as suas dimensões.

Dessa maneira, por meio da proposta diferenciada da trajetória docente para os alunos ribeirinhos, compreendemos a importância da educação numa perspectiva freiriana. É preciso pensar em uma educação libertadora, dialógica, emancipadora, segundo Freire (1981, 1997, 2005). Essa educação que desenvolve consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer o seu papel de cidadão crítico e que respeita a diversidade de seus povos. Consequentemente, o discente ribeirinho que assume o seu papel de autonomia, participante e atuante, que vive a liberdade dentro do seu ecossistema e é capaz de transformá-lo tendo em vista o bem comum.

4.2 Mergulhando nos conceitos de letramentos e multiletramentos para a educação do campo ribeirinha

*Faz escuro, mas eu canto
 Porque a manhã vai chegar
 Vem ver comigo, companheiro
 Vai ser tão lindo, a cor do mundo mudar
 Vale a pena não dormir para esperar
 Porque a manhã vai chegar
 Já é madrugada, vem o Sol, quero alegria
 Que é para esquecer o que eu sofria
 Quem sofre fica acordado
 Defendendo o coração
 Vem comigo, multidão
 Trabalhar pela alegria
 Que amanhã é outro dia*

*Poema do poeta amazonense Thiago de Mello,
 recitado pelas alunas indígenas da aldeia Inhã-be em tempos de Pandemia*

As discentes da Escola Municipal Paulo César Nonato (Rio Negro) recitaram o poema do autor amazonense, Thiago de Mello, “Faz escuro, mas eu canto” no período de isolamento social de pandemia da Covid (2020-2021). Nessa época, muitos estudantes estavam desmotivados e viram na oportunidade do evento da Semana de Literatura Amazonense para apresentar um vídeo do poema do autor e incentivar os outros estudantes. Refletiram, diante de um tempo pandêmico, a fim de ressignificar o poema, trazendo na sua fala uma mensagem de esperança aos colegas de sala de aula que vivenciaram o isolamento social, dizendo: “vamos juntos, multidão trabalhar com alegria, amanhã é um novo dia”. Foi apresentado o vídeo em sua composição com características de adereços indígenas: vestido branco, pintado de tinta de urucum¹¹ e recitação do poema em idioma próprio, Inhã-be. Temos na figura 8 as alunas da Escola Municipal Paulo César Nonato (Rio Negro).

¹¹ O urucum, essa fruta com sementes bem vermelhas, foi o primeiro corante vegetal comercializado das Américas para a Europa. Seu nome, que vem do tupi, significa vermelho e é tradicionalmente utilizado por indígenas brasileiros como matéria-prima para tintura, protetor solar e repelente.

Figura 8 – Alunas da Escola Municipal Paulo César Nonato (Rio Negro)



Fonte: PREFEITURA DE MANAUS (2021).

A exemplificação na figura 8, aponta para a existência de uma multiplicidade de linguagens e multimodalidade características dos multiletramentos, através de mídias digitais, audiovisuais, sonora, escrita, oral e valorização da multiculturalidade presente em sua etnia, que circulam na diversidade cultural (ribeirinha indígena), já que, sabemos que a escrita não é o principal meio de letramento, temos outras formas de manifestações de multiletramentos. Neste capítulo “Mergulhando nos conceitos de letramentos e multiletramentos para a educação do campo ribeirinha” iremos mergulhar nessas águas e conhecer de perto os conceitos teóricos sobre temática.

Desde o início da década de 80, os pesquisadores passaram a entender que o domínio da leitura e da escrita não se limitava apenas ao uso do código. Segundo Soares (2010), o letramento não se restringia apenas em ler e escrever seu próprio nome, mas estaria relacionado às práticas sociais e culturais da escrita. Dessa maneira, o termo “letramento” passou a ser designado no plural - letramentos -, com base nos estudos dos novos letramentos.

Para as reflexões sobre os conceitos de “letramentos” e “multiletramentos”, Kleiman (2005) deixa claro essa diferença em três questões que são: “Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?” Para a autora devemos considerar que

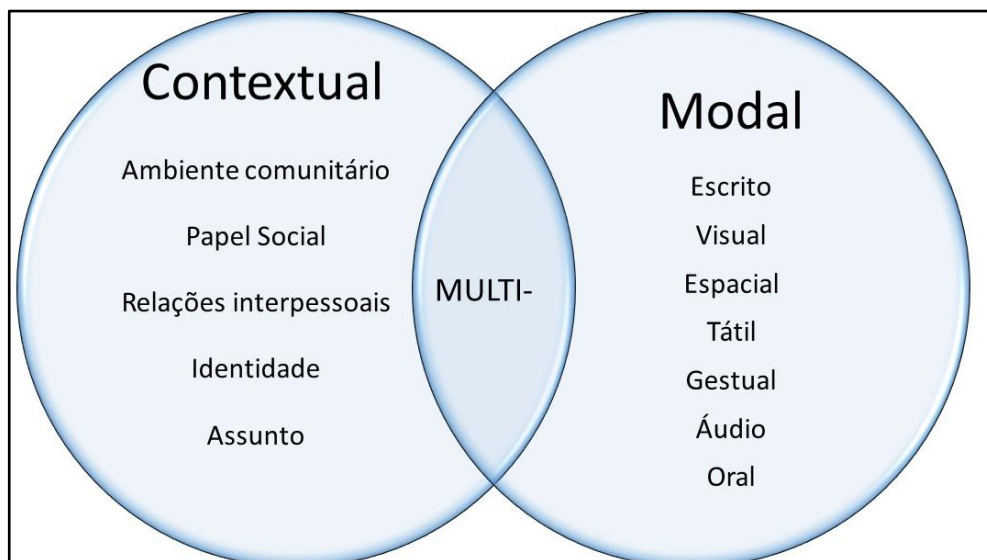
Letramento não é um método de ensino, pois não existem formas determinadas e fixas a serem seguidas para que o aluno saia 'letrado' da sala de aula. Também não é alfabetização, embora essa se inclua no letramento,

pois o letramento vai além do processo de aquisição das letras, das práticas em sala de aula, código escrito de uma língua. Também não é uma habilidade, pois não se limita ao fato de o estudante saber, ler e escrever, mas, refere-se ao uso desses conhecimentos junto com outros saberes construídos ao longo de suas formações, nas suas práticas sociais [...].

O termo “multiletramentos” surgiu, inicialmente, em um grupo de pesquisadores de diferentes universidades, chamado “The New London Group” (NLG) ou “Grupo de Nova Londres” (GNL), que publicou o manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” que, em português, é “Uma pedagogia de multiletramentos: desenhando futuros sociais”. Tal pedagogia propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do letramento (no singular) para letramentos (no plural). De acordo com Kalantzis e Cope (2012, p. 19), é preciso “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentido, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual”.

Na perspectiva atual, o termo “multiletramentos” refere-se a dois aspectos principais da construção de significado, conforme é possível observar na figura 9:

Figura 9 - Os dois “multis dos multiletramentos”



Fonte: Adaptado de Kalantzis; Cope (2012, p. 2).

O “multi” *contextual*, para Kalantzis e Cope (2012, p.19), é a diversidade social ou a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Ou seja, o texto irá variar dependendo do contexto social - experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho,

conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero. O segundo “multi” é o *modal* que está na construção de significado destacado pela ideia de multimodalidade. Os autores asseveram que “[...] a interação de modos de construção de significado, em que o texto está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, e ao comportamento etc. Isso é importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 20).

Deste modo, dispomos de múltiplas linguagens para expressar nossas percepções em diferentes contextos. Rojo e Moura (2012, p. 23) aponta algumas características dos multiletramentos, que são:

[...] a) interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridam as relações de poder estabelecidas, em especial das relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]; c) híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturais).

Dessa maneira, as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas *práticas de multiletramentos*, na medida em que exigem “letramentos em diversas linguagens como: visuais, sonoras, verbais e as corporais” (ROJO; MOURA, 2012, p. 24).

Nas *práticas de letramento* trazemos também o conceito de *eventos de letramento*, já que esses conceitos embora estejam intrinsecamente ligados, têm suas peculiaridades: toda vez que um texto escrito for o mediador de uma atividade social, acontece um *evento de letramento*. Kleiman (1995, p. 40) apoiando-se em Heath (1982) declara que os *eventos de letramento* são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Contextualizando as situações que observamos no cotidiano têm como componente atividades de leitura e produção textual, em se tratando do contexto escolar, poderíamos citar diversas atividades, tais como: contação de história, reconto, trabalho com gêneros textuais, todas desenvolvidas de forma individualizada.

Segundo Soares (2003), baseando-se em Street (1995), define *práticas de letramento* como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (p. 105), podendo estar em diferentes contextos de sociabilidade: família,

comunidade ribeirinha, comunidade urbana, e outros. Neste sentido, Street e Castanheira (2014, p. 14) asseguram que:

[...] Práticas e Eventos de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem.

Quanto aos agentes de multiletramentos ou letramentos, cabe, de acordo com Baltar (2010, p. 19), “[...] organizar, em contextos sociodiscursivos situados, atividades/práticas letradas que permitam o desenvolvimento de múltiplos letramentos [...]”. Monteiro (2014, p. 53) completa o conceito de *agente de letramento*¹²

[...] na autonomia e demanda do agente um agir *reflexivo e estratégico*, imprimindo voz própria às suas ações, assumindo o papel de mobilizador de capacidades, de parceiro, de não centralizador, coordenador de tarefas, democrático, mediador de práticas sociais e formador de protagonistas sociais [...].

Descrevemos eventos de letramentos *do agente de letramento (professor)*, com os estudantes da escola ribeirinha em direção a escola. Durante a longa viagem, é recomendado que não tirem os livros e cadernos da mochila para que não molhem. O docente inicia o diálogo no barco com as crianças por meio de contação de histórias e notícias da cidade. Carvalho (2018, p. 35) declara que “são leituras de um cotidiano que muitas vezes não faz parte do deles, mas que eles se apropriam e tomam conhecimento até a sala de aula”. No evento de letramento, a criança ribeirinha, na lancha, ouve a narrativa do docente e passa a contar suas experiências e complementar com suas histórias. Assim, o vocabulário é ampliado e o repertório cultural e conhecimento de mundo, se articulam com as vivências e experiências. As crianças têm a possibilidade de conhecer pontes que, às vezes, não conseguem atravessar, precisando do apoio docente; os docentes se aproximam do universo em que seus alunos estão inseridos. As narrativas contadas e reconstruídas possibilitam a ressignificação do olhar do docente e dos alunos em congruência com o cenário da floresta amazônica.

¹² Não apenas professores podem vir a ser agentes de letramento, mas diferentes participantes da sociedade, como empresários, funcionários, comunicadores, bibliotecários, dentre outros, os quais, juntamente aos professores da Educação Básica, também poderiam contribuir para a Educação (BALTAR, 2010, p. 215).

O acesso ao livro, portador dessas histórias, se faz a partir da escola que oferece os livros didáticos e literários, ou seja, têm pouco acesso às literaturas físicas ou digitais quando estão em casa, desenvolvendo no ambiente familiar somente a expressão oral. Observamos a importância dos multiletramentos para compor o hibridismo entre os espaços. O aluno carrega do seu cotidiano suas próprias narrativas de contos e lendas (Cobra Grande, Saci, Boto e Iara) enraizados nos letramentos das águas, bem como, os letramentos construídos com as vozes dos docentes (Monteiro Lobato, Carlos Antônio Guedelha, Ruth Rocha, Tenório Telles e Ana Peixoto), corroborando as palavras de Bhabha (2013, p. 50) “[...] nas margens deslizantes do deslocamento cultural”.

Esses letramentos das águas, ao contrário do Rio Negro e do Amazonas que não se misturam devido às suas especificidades, emergem do entrecruzamento que se hibridiza nos conhecimentos dos docentes, dos alunos e da comunidade, formando um só evento e prática de letramentos na educação do campo ribeirinha. A proposição desses dois conceitos, evento e prática, assenta-se na compreensão da natureza social dos letramentos, origem e desenvolvimento nas pesquisas realizadas pelo grupo Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies). “Práticas e Eventos de letramento são modelos analíticos” usados por pesquisadores que procuram entender os modos e os “significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais” modos e significados para os sujeitos e para os grupos a que pertencem (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 14).

A importância do rio na vida dos ribeirinhos é muito relevante, é o primeiro aprendizado que os educadores que estão atuando nas escolas da zona ribeirinha, se apropriam para compreender essa manifestação natural, com impacto cultural, econômico e educacional. Para Carvalho (2018, p. 41) “[...] de onde o saber vem das águas a educação não pode ser depósito fechado em si, lacrado de conhecimento, quando a educação vem das águas o conhecimento é barco que flutua, é maré que enche e vaza de saber”.

Os educadores são co-aprendentes e intensificam o caráter dinâmico do contexto educacional, no barco que flutua. Diante desse contexto dinâmico da educação do campo ribeirinha a tecnologia, na mesma linha, pode possibilitar a comunicação sem lugares fixos, o armazenamento volátil de dados e de informações, acentuando uma cultura da mobilidade, produzindo e fazendo circular inúmeros bens

simbólicos, naquilo que Santaella (2007) caracteriza como um “caldeirão de misturas e hibridizações”. O desafio de aprender o movimento das águas é igualmente o desafio de aprender as mobilidades da comunicação e da interação.

Dentro desse ambiente multimodal cada ser humano desenvolve sua autoria na prática de multiletramentos. Conforme Backes (2011, p.63) “o processo de autoria é próprio para cada ser vivo, pois está relacionado à rede de conversação e à história de interações, que se dão no coletivo - vinculadas à aceitação, reconhecimento do outro e ao respeito mútuo”. Por isso, a Semana de literatura Amazonense (figura 8) potencializa a hibridização por meio das autorias, quando cada aluno escolhe um poema de um autor regional, para representar aos colegas e educadores, suas interpretações e significados, a partir de suas vivências. Isso, não quer dizer que a representação de um estará inadequada comparada com a do outro, mas que cada aluno possui uma percepção, e por consequência, uma autoria diferente dos demais colegas. São maneiras diferentes de representar a percepção sobre determinado texto e essas percepções são compartilhadas, ampliando as interpretações e os significados no coletivo.

Quanto aos documentos norteadores que tratam sobre os multiletramentos, temos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Amazonense (RCA), Currículo Escolar Municipal (CEM). Na BNCC (2018, p. 487), “além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar”, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos¹³, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem¹⁴. No entanto, a BNCC (2018) sugere que as escolas devem assumir o compromisso com os multiletramentos locais e com os valorizados, legitimando-os para garantir que as juventudes se reconheçam em suas culturas pertencentes, valorizando as práticas locais, e que o agente de letramento garanta o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados.

Diante desta percepção de práticas dos letramentos os estudantes podem ter experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, “de forma a

¹³ Os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BNCC, 2018, p. 487).

¹⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BNCC 2018, p. 488). Para exemplificar na prática, no evento Letras e Vozes Ribeirinhas da Amazônia¹⁵ (2022) abriu um processo de leitura dialógica que considera o contexto social do estudante ribeirinho, permitindo-lhe aportar sentidos aos textos da literatura amazonense, conforme sua experiência de leitura e seu conhecimento de mundo, produzindo letras e trazendo vozes identitárias dos ribeirinhos com os autores renomados da literatura amazonense, gerando os multiletramentos literários.

Em Manaus, a proposta da SEMED está inserida no Currículo Escolar Municipal (CEM/2021), este documento fundamenta-se na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), no Referencial Curricular Amazonense (RCA) e na Proposta Curricular vigente. O documento apresenta a importância da valorização do multiculturalismo e a diversidade existente em nosso município, no entanto, ao organizar as temáticas abordadas em cada série pouco se atrela ao ambiente ribeirinho, as possibilidades de trabalhar cada conteúdo nessa realidade.

Há um grande distanciamento da realidade da educação do campo ribeirinha à prática daqueles conteúdos sugeridos no CEM (2021). No capítulo do referencial teórico do CEM, sobre os multiletramentos na aula de língua portuguesa, o documento enfatiza que “deve-se considerar e envolver [...], em outras palavras, além do letramento tradicional, outros letramentos, em especial, o letramento digital”, do mesmo modo que, “a multimodalidade exige o multiletramento a fim de que as práticas de leitura, interpretação, análise e produção textual aconteçam também nos espaços digitais ” (CEM, 2021, p. 461). Isso demonstra um “dever” que é cumprido pelos docentes ribeirinhos que incluem em seu planejamento de aula a temática, no entanto, na prática, esse tipo de multiletramentos voltados às novas tecnologias no cotidiano escolar ribeirinho, com o uso de textos multimodais e multissemióticos digitais, não é possível em toda sua totalidade, poucas escolas dispõem destes recursos. De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 8)

¹⁵ O evento “Letras e Vozes ribeirinha da Amazônia (2022)”, os discentes ribeirinhos participaram de forma crítica, produzindo releituras, novos textos e pinturas a partir de obras literárias inspiradas nos autores locais da literatura amazonense, assim como também professores escritores da zona rural.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva – agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso do trabalho com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com o picho) (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Diante do fragmento acima, observamos na teoria de Rojo e Moura (2012, p. 8) que trabalhar os multiletramentos pode ou não envolver as novas tecnologias. Diante da realidade ribeirinha ao novo CEM, temos exposta uma problemática clara que necessita ser evidenciada. Uma vez que, o docente ensina as unidades temáticas e conteúdo “adaptados à realidade ribeirinha” sem as condições básicas para isso, outros fazem *download* de vídeos e depois apresentam na data show (quando a escola possui) os gêneros digitais propostos no CEM, conectando o discente ao “mundo contemporâneo digital”. Enfim, o docente precisa preencher lacunas, porque não recebem investimento do poder público. Precisamos refletir mais sobre esta problemática da falta de acesso às TIC's na educação do campo, especialmente, a ribeirinha, por meio de projetos educacionais de inclusão digital em áreas remotas.

Freire (2012, p. 29) certifica que deste ponto de vista “ao desconhecer que tanto sua técnica como os procedimentos empíricos dos camponeses são manifestações culturais [...], por isso, não podem ser mecanicamente substituídos”. Portanto, trabalhar os multiletramentos não é algo “mecanicamente substituído” ou “adaptado”. Precisamos mergulhar bem fundo do aporte teórico às práticas significativas dos multiletramentos para que a educação do campo realmente faça sentido dentro deste contexto.

4.3 Nadando nas águas do Rio Negro e Amazonas: Percepções docentes, multiletramentos e práticas pedagógicas

Dai-nos, Senhor,
ao Guerreiro de Selva:
A sobriedade para persistir,
A perseverança para sobreviver,
A fé para resistir e vencer.
E dai-nos também, Senhor!
A esperança e a certeza do retorno.
Selva!
Oração do Guerreiro de Selva

Na oração do guerreiro de Selva, ele pede a Deus: esperança, sobriedade e fé, assim, iniciamos fazendo uma analogia com o docente que atravessa os rios todas as manhãs com propósito de perseverança por uma educação de qualidade para os seus alunos, tendo a certeza de um retorno de “missão cumprida”. Nesta pesquisa, nadando nas águas do rio Negro e Amazonas, vamos conhecer a percepção docente sobre os multiletramentos e suas práticas pedagógicas de forma articulada e dinâmica, esses aspectos são expostos aos elementos deste ecossistema amazônico. Explanaremos aspectos significativos do docente na educação do campo ribeirinha quando compreende o contexto que está inserido e ressignifica a sua prática pedagógica.

Os professores pioneiros da educação do campo que lecionavam dentro das escolas de comunidade ribeirinha tinham pouca formação, alguns apenas o antigo magistério. Diante desse histórico, houve a necessidade de políticas públicas de formação docente para reversão desse quadro, com finalidade de qualificar esses docentes. Nas últimas décadas, a educação do campo teve um grande avanço, a maioria dos docentes que lecionam hoje possuem formação superior. Atualmente, grande parte desses docentes¹⁶, lotados em escola municipal ribeirinha são advindos de cargo efetivo, com titulação que vai de especialização até doutorado¹⁷. No entanto, esses docentes que lecionam na educação do campo, são oriundos em grande parte de uma formação acadêmica e experiência profissional de sala de aula organizada e planejada alicerçada em paradigmas “urbanos”, que não contempla o cotidiano de uma escola do campo ribeirinha, sua história, sua cultura, o ecossistema e suas peculiaridades. Aqui percebemos que existe um descompasso nesta formação, por meio de uma ideologia educacional que desvaloriza o mundo rural e o trabalho campesino.

Igualmente há uma percepção retrógrada sobre este espaço de educação do campo dentro da floresta amazônica. Para os que não conhecem este contexto campesino e veem a educação apenas como um “ambiente ecológico” de rio, floresta e animais, não compreendem de fato, este complexo ecossistema. A Amazônia é muito mais do que um “ambiente ecológico” vendido pelas imagens da mídia. É um

¹⁶O docente que vem a prestar o concurso público para vaga de zona rural fica lotado na zona escolhida. Geralmente, o professor empossado passa a ficar lotado durante o período de estágio probatório de 3 anos na zona rural, só pedindo remoção depois do período de estágio probatório.

¹⁷ Nesta pesquisa foram coletados os dados a partir do questionário de perfil docente.

ambiente social com diversidade e cultura, marcado pela história e luta de um povo, necessitando de mais reflexão sobre estas percepções. Infelizmente existem discursos retrógrados com uma perspectiva colonizadora, urbana e capitalista, de que o caboclo ou o “índio” precisa ser “(re)educado” e “salvo” pelo Estado.

Esse pensamento retrógrado não oportuniza e nem ressalta a educação do campo ribeirinha. Atualmente, esse preconceito está sendo tensionado em diferentes contextos. A formação de docente está sofrendo alterações paradigmáticas, por meio da legitimação de alunos (ou docentes em formação), contextualização dos conhecimentos a serem construídos, exploração de tecnologias digitais, relação teoria e prática e aprimoramento das práticas pedagógicas. O que queremos destacar é que não é necessário quebrar a lógica do conhecimento urbano para construir a do campo, mas entender as interconexões presentes no currículo e na elaboração do planejamento de aula, percebendo que “são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores” (BRASIL, 2003, p. 32).

Outra percepção importante, ao nadar nas águas da prática docente, temos evidente pelos resultados da Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE) que mostram que os alunos apresentam dificuldade nas habilidades de leitura e escrita, sendo percebidas pelo professor ao ser realizada a avaliação diagnóstica no início do ano letivo com os discentes. Ao perceber essas dificuldades o docente busca resgatar o discente com baixo desempenho escolar, aplicando algumas estratégias como: plano de estudo para resgatar os conteúdos que não foram alcançados pelos alunos; aulas de reforço no contraturno; e, nos casos mais específicos com o auxílio do profissional de correção de fluxo¹⁸ envolvendo leitura e escrita. Esta docente luta e persiste para não perder este o aluno que já passa por tantas dificuldades em sua rotina de vida.

Por esse motivo, destacamos na percepção¹⁹ do docente ribeirinha a dificuldade que os alunos têm em relação à leitura e interpretação dos textos apresentados no Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa do Programa Nacional do

¹⁸ Semed (2022) a Fórmula da Vitória é o programa de reforço em Língua Portuguesa destinado aos alunos de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, que conta com material específico, organizado a partir de gêneros textuais, que despertam a curiosidade, o interesse e o desejo de ler e escrever nos adolescentes e facilitam a aprendizagem da leitura e escrita por se tornarem objetos reais de comunicação. São trabalhados 3 módulos: Poemas e Poesias, Carta Aberta e Contos de Assombração.

¹⁹ Estes dados foram coletados no questionário investigativo sobre a prática docente presente na dissertação.

Livro Didático - PNLD²⁰. Os livros didáticos usados no contexto de educação do campo estão com uma didática voltados para práticas pedagógicas e gêneros discursivos do contexto urbano, precisando o docente ribeirinho para usá-lo em sala de aula realizar várias adaptações, quanto às práticas de linguagem, campo de atuação e habilidades de acordo com o ecossistema e cultura para o ensino da língua portuguesa com estudantes oriundos da educação do campo. Devido a essa necessidade de adaptação do material, o desdobramento do docente que atende essas especificidades passa a ser muito maior em relação a um docente que leciona para alunos do centro urbano.

Fazemos uma reflexão sobre o LD de língua portuguesa para os docentes que trabalham na modalidade de educação do campo na região norte, específica de Manaus. Podemos observar que o conteúdo proposto no LD poderia valoriza mais as manifestações de linguagens presentes nos diferentes povos amazônicos, trazendo mais aspectos culturais da região norte como a escolha dos textos, autores regionais, assim como as tipologias textuais e gêneros discursivos mais adequados ao contexto da educação do campo. O que vemos hoje é que esse suporte de material da editora para o professor da educação do campo, não fica tão claro, ou se já, não ficou evidente onde encontrar esse suporte, cabendo mais reflexão para as editoras de LD que atendem as escolas públicas na modalidade de ensino do campo (ribeirinha da região norte). As editoras poderiam criar parcerias de formação continuada junto à Secretária de Educação Municipal (Semed) de forma mais eficiente e clara, a fim de realizar as adaptações necessárias, complementação de materiais próprios e suporte técnico de especialistas da modalidade do campo, dentro de um aspecto regionalizado para que o professor ribeirinho possa usar de forma eficiente o LD com o discente. Enquanto essa mudança ocorre a passos lentos por parte de editoras que atendem a essas demandas da rede pública, o docente ribeirinho pacientemente, continua adaptando os conteúdos à realidade específica local, vindo a confeccionar o seu material próprio ao público específico baseado no CEM. Tavares (2021, p. 28) sugere que “[...] é considerável que o professor questione se os propósitos de ensino presentes no LD estão em consonância com o conhecimento de mundo do aprendiz, e que

²⁰ Segundo Tavares (2021) afirma que “todas as escolas públicas de educação básica estão inseridas nas políticas de entrega e recebimento de livros pelo PNLD, porém devido a fatores diversos como por exemplo a falta de reserva técnica, má distribuição, devolução à escola no final do ano, entre outros, nem todas as escolas conseguem usufruir deste material didático”.

problematize sobre determinados conteúdos que são abordados no LD em detrimento de outros”.

A respeito disso Monteiro (2014, p. 164) destaca, “acredito ser importante, também, incluir-se a discussão de questões voltadas à elaboração/adaptação/adoção de material didático voltado às necessidades locais do contexto de ensino-aprendizagem dos professores-alunos”. Dentro desta realidade na educação do campo ribeirinha, poucos são os livros didáticos que trazem uma relevância na busca de valorização das culturas locais amazônicas dentro dos aspectos da realidade do aluno. Assis e Assis (2003, p. 12) sugerem que “não importa quão bom pareça um livro didático, ele nunca prescindirá do professor, que deve adaptá-lo, modificá-lo e suplementá-lo às suas circunstâncias de ensino”.

O docente do campo ribeirinho procura nadar nas águas por outras malhas fluviais, conhece o ecossistema dos rios que nada, procura desenvolver práticas pedagógicas que realmente façam sentido para o seu aluno aprender, ou para atravessar o rio. Ao chegar na outra margem percebe a riqueza do ecossistema. Nesse universo, destacamos os multiletramentos, não só voltados às tecnologias, mas também aos códigos semióticos. A partir de pesquisas sobre a educação do campo ribeirinha, percebemos claramente essa outra faceta, ampliando a perspectiva atribuída somente aos gêneros digitais. Kleiman (2016) afirma que as práticas em comunidades indígenas do interior, às margens dos rios, outrora, às “margens” dos multiletramentos no

Atendimento às necessidades de aprendizagem das crianças dessas comunidades envolve muito mais do que pesquisas para melhor introduzi-las aos gêneros digitais, a fim de desenvolver neles a capacidade de interagir por meio de novos códigos semióticos para que os textos multimodais façam sentido. (KLEIMAN, 2016, p. 171)

Os docentes do campo, segundo Kalantzis e Cope (2012), se envolvem com uma pedagogia em que os alunos se veem, a si mesmos, como sujeitos ativos do processo de mudança social e suas singularidades, onde suas multiplicidades são traduzidas em saberes socioculturais. Nessa perspectiva, o docente é o mediador do processo de aprendizagem dos alunos ribeirinhos, para que estes possam ser protagonistas de seus costumes, suas práticas, seus pensamentos e reflexões críticas e transformadoras dos estereótipos criados contra eles.

Conforme Mary Kato (1986, p. 07) “[...] a função da escola é introduzir a criança

no mundo da escrita, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para necessidade individual de crescer cognitivamente, como um dos instrumentos de comunicação”. Porém, a criança já está inserida em um sistema de comunicação oral e escrito, em sua família e comunidade, que não pode ser menosprezado e precisa coexistir com o sistema de comunicação convencional, tratados na escola. Isso significa dizer que quanto mais se façam presentes as práticas de multiletramentos nas escolas, articulando o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, mais possibilidades de transformação existe para esse discente na sua comunidade.

Temos como exemplificação de percepção docente sobre os multiletramentos, a I Mostra Cultural do Projeto English for Kids na Zona Rural, realizada pela professora ribeirinha, da Escola Municipal São José I, que objetivou aspectos multilíngues²¹, valorizando a cultura e diversidade ribeirinha, com a temática: “Preserve the culture is preserve the life”. No presente projeto, os discentes relacionaram o estudo da língua inglesa com a etimologia das palavras em língua portuguesa e provenientes do Nheengatu²², conforme a Figura 10.

Figura 10 – Atividade multilíngues em escola do Rio Negro



Fonte: Acervo da pesquisadora, registrado em setembro de 2021.

²¹O dicionário Oxford Languages and Google na sociolinguística a palavra multilíngue é coexistência de sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar etc.) numa comunidade. As exigências do meio em que vivem os falantes, as situações específicas, levam ao uso circunstancial de um dentre os diferentes sistemas. Já na linguística é o conhecimento de mais de uma língua, por um mesmo falante.

²²Segundo o dicionário Oxford Languages and Google afirma que o Nheengatu é uma língua desenvolvida a partir do tupinambá, falada ao longo de todo o vale amazônico brasileiro até a fronteira com o Peru, na Colômbia e na Venezuela; língua geral amazônica.

Atividade multilíngues na educação do campo ribeirinho é uma rica fonte de águas para nadar na direção da aprendizagem e compreensão recíproca para os multiletramentos na comunidade escolar. Na figura 10, os alunos buscaram representações locais como: tapioca, peixe pacu, mandioca, farinha d'água e estabeleceram relação entre as palavras de seu cotidiano com as palavras em outras línguas. Além de contação de histórias regionais baseadas nas lendas indígenas e lendas da comunidade ribeirinha do Livramento com apresentação teatral de fantoches, confeccionados pelos alunos, pais e docentes.

Evidenciamos a percepção do docente ribeirinho presente na I Mostra Cultural, evocando a articulação e a inter-relação entre diferentes conhecimentos, numa tessitura com multiplicidade cultural e a diversidade linguística, contrapondo-se ao ensino tradicional, compartimentado e linear. Assim, se mostra necessário, segundo Cazden *et al* (2021, p. 21)

[...] os multiletramentos condizentes com as linguagens, mídias e tecnologias que favorecem novas práticas de leitura e escrita, o que se justifica nas sociedades contemporâneas, cuja multiplicidade semiótica dos textos com os quais essa sociedade se informa e se comunica é notória.

Destacamos também que a percepção docente ribeirinha, precisa estar em congruência com as abordagens pedagógicas. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) caracterizam em quatro abordagens.

Quadro 8 – Quatro processos de conhecimento

Abordagem didática	Confia excessivamente em “conceitualizar nomeando”, ou ensinando conceitos abstratos que podem ser aplicados em contextos gerais;
Abordagem autêntica	Enfatiza fortemente “experienciar o conhecimento”, começando com os interesses, as experiências e as motivações do aluno.
Abordagem funcional	Preocupa-se muito em “analisar funcionalmente”, ou em descobrir como os textos são estruturados para servir a diferentes propósitos e “aplicar adequadamente”, ou aprender a criar significados que serão poderosamente
Abordagem crítica	Detém-se em “analisar criticamente”, interrogar as motivações relacionadas aos significados comunicados e criar textos que se envolvam com o mundo de maneira reflexiva; também explora “experienciar o conhecimento”, quando se trata de expressar identidades pessoais e sociais e “aplicar criativamente”, quando se trata de fazer textos inovadores por meio de novas mídias.

Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO (2020).

Conforme o quadro 8, a docente, que desenvolveu o projeto cultural, utilizou uma abordagem autêntica e funcional. A docente que apresentou a I Mostra Cultural enfatiza fortemente “experienciar o conhecimento”, começando com os interesses e as motivações do aluno para uma temática que preserva o regionalismo. Os aprendizes ribeirinhos puderam refletir sobre suas próprias experiências de vida, trazendo para sala de aula da educação do campo o conhecimento com o qual estão familiarizados e suas formas de representar o mundo, resgatando suas origens indígenas.

Observamos também, pela I Mostra Cultural exemplificada uma pedagogia dos letramentos de abordagem crítica, visto que, a atividade não está centrada nas habilidades mecânicas ou em aprender fatos e regras separados de seu uso, como acontece na pedagogia do letramento com abordagem didática. Na prática pedagógica desenvolvida para o projeto observamos que os alunos se reconhecem (“quem” e o “que” eles são). Dessa forma, ao explorar a cultura estamos valorizando a vida comunitária e preservando o ecossistema da floresta amazônica, potencializando o sentimento de “guardião da floresta” e destacando a importância desse habitat.

A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta/movimento educacional desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (New London Group) – GNL entre 1995 e 1996. De acordo com o GNL, o século XXI é atravessado por múltiplas linguagens e culturas, o que demanda dos indivíduos variados letramentos e/ou maneiras de interagir, ou seja, multiletramentos. Ela apresenta algumas características: 1) Ela é transformadora pois se baseia em noções de design e significado como transformação; 2) aprender é um processo de autocriação; 3) O dinamismo cultural e diversidade são os resultados.

Nesta concepção, os designers²³ passam a ser criadores, transformadores, fabricantes e refazedores de significados, a seguir, apresentamos os quatro elementos de “como”, sendo: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Esses elementos da pedagogia dos multiletramentos não precisam de uma ordem a ser seguida, eles são dinâmicos. O quadro 9 apresenta como se organizou esse processo proposto pelo NGL.

²³ Designer: algo que você faz nos processos de representar significados para si mesmo (criação de sentido como ler, ouvir ou ver), para o mundo no processo comunicativo (escrever, falar ou fazer imagens).

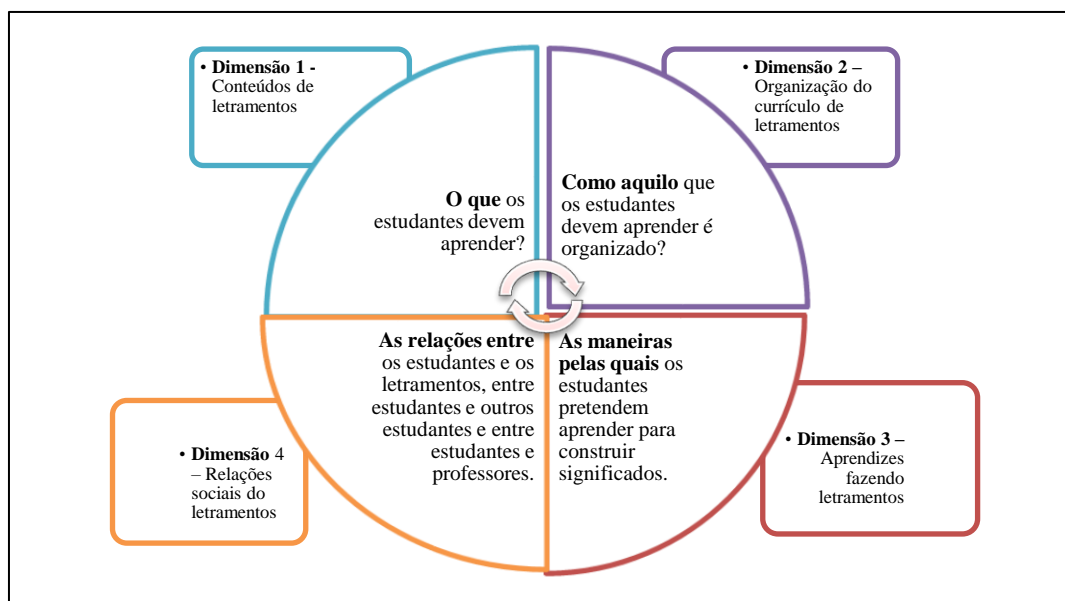
Quadro 9 – O “Como” da Pedagogia dos Multiletramentos

Experienciando	Prática situada: que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho.
Conceituando	Instrução explícita: por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do Design.
Analisando	Enquadramento crítico: que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos
Aplicando	Prática transformadora: na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se Designers de futuros sociais.

Fonte: Adaptado pela autora baseado em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 75) afirmam que “é possível começar com conceitos, tentar aplicá-los e conectá-los à experiência pessoal”. Alguns assuntos ou situações de aprendizagem podem demandar muito trabalho conceitual, enquanto outros, mais experiencial. Diante disso, o docente do campo ribeirinho pode escolher a melhor forma para desenvolver os movimentos epistêmicos que fazem em sala de aula, justificando suas escolhas com base nos objetivos e resultados de aprendizagem que se enquadrem no contexto e repertório próprio da escola do campo ribeirinha. A figura 11 traz uma estrutura para as análises das ecologias de aprendizagem em sala de aula e as pedagogias de letramento.

Figura 11 – Dimensões das análises das ecologias de aprendizagem na pedagogia de letramentos



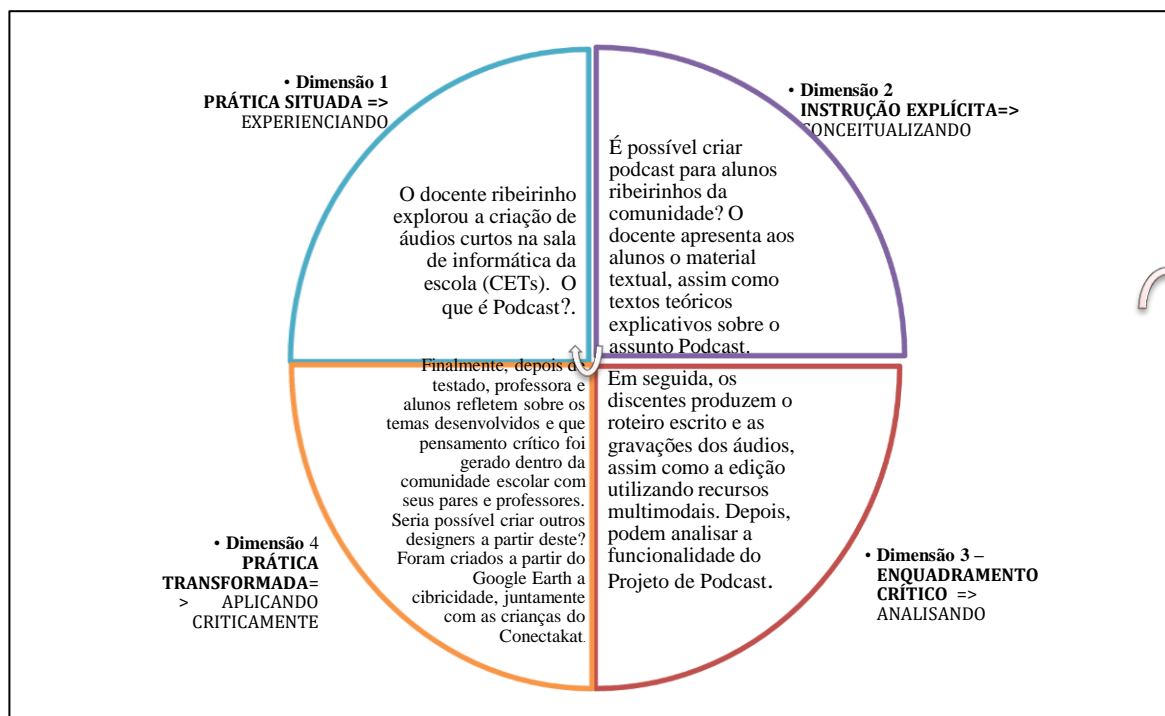
Fonte: Adaptação da autora baseado em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Dessa forma, focalizaremos a ecologia da sala de aula dentro das quatro abordagens: didática, autêntica, funcional e crítica, os quatro elementos e as quatro dimensões, mostrando a percepção docente sobre os multiletramentos, como funciona e o que se faz em suas práticas pedagógicas na educação do campo ribeirinha.

Para exemplificar as dimensões das análises das ecologias de aprendizagem na pedagogia dos multiletramentos, iremos abordar um projeto realizado em 2020, no período de Pandemia, intitulado: “Podcast Educacional Ribeirinho”, com alunos do 6º ano, da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, na disciplina de língua portuguesa.

Neste projeto sobre podcast educacional conseguimos identificar as quatro dimensões da pedagogia dos letramentos representadas pela figura 12

Figura 12 – Podcast Educacional Ribeirinho



Fonte: Autoria própria baseado no Projeto Ciência na Escola (PCE 2020).

Ante a explicação deste projeto sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha, temos claras as dimensões que se pretende chegar com a pedagogia dos multiletramentos, verifica-se que se torna um procedimento cuidadoso de escolha de um conjunto de conhecimentos que se pretende construir. Os sujeitos

conseguiram construir textos e colocá-los em uso na ação comunicativa, conseqüentemente, chegando a lugares jamais vistos pelos discentes, vindo a participar do grupo de estudantes internacionais do CONECTAKAT.

Isto posto, temos os letramentos multimodais, podemos dizer que os multiletramentos apontam para a pluralidade de culturas e semioses presentes em nossa sociedade, rompendo dicotomias entre culto/inculto, letrado/iletrado, popular/erudito etc., que considera a diversidade de linguagem e de modos - multimodalidades - sensível em cada contexto cultural. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 187) os letramentos multimodais devem

- 1) Expandir a ideia de letramento para além de leitura e escrita; 2) incluir o letramento de novas mídias digitais; 3) reconhecer as oportunidades de aprendizagem como consequência da sinestesia ou de alternância de modos; 4) reconhecer os alunos como designers de significados vozeados de forma única; 5) focalizar a construção de significado como transformação, que muda o construtor de significado e seu mundo.

Temos como exemplificação desta a presença de aspectos multimodais nas culturas indígenas. Nesse sentido, a junção do recurso verbal e visual assegura a complementaridade da informação, de forma misturada e articulada, ou seja, exploram a linguagem híbrida. Assim, podemos dizer que ocorre uma sinestesia de significação sendo eles: interconectados, misturados e/ou transpassados, constituindo um modo e depois em outro. Mesmo que alguns docentes negligenciam a multimodalidade dos letramentos e que procurem em sala de aula a abordagem mais tradicional - ler e escrever -, nosso aluno do campo ribeirinho, já explora o hibridismo das linguagens em sua relação com a águas e florestas, intrinsecamente multimodais.

Nesse caminho, para a prática docente dos multiletramentos são necessários conhecimentos sobre as condições específicas da escola em que trabalha, as capacidades e interesses das turmas, a disponibilidade de material e o acesso que a comunidade tem a eles. Valsechi e Pereira (2016, p. 416) garantem que além de conhecimento de ordem didática, levar em conta as salas de aulas realidades específicas, “considerando os participantes reais, suas expectativas, histórias, representações e posicionamentos”, ou seja, no trabalho em conjunto entre escola, docentes, alunos e comunidade.

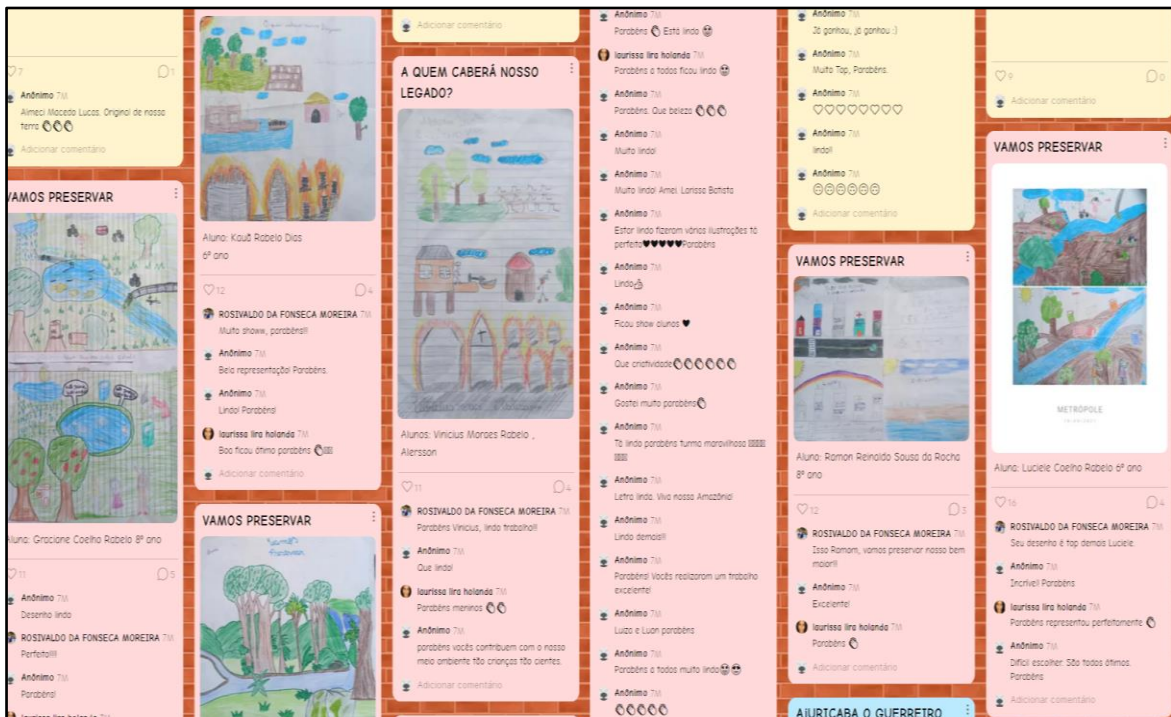
Diante da importância desse estudo na educação do campo ribeirinho, destacamos o Letramento Emergente desses grupos como prática de

multiletramentos. Para Bakhtin (1998), “práticas que, se não inovam nas tecnologias, podem inovar na recriação de gêneros ‘secundários²⁴’. Evidenciamos este letramento emergente, na construção de um Padlet²⁵ de Multiletramentos, realizado pelo grupo de docentes da Escola Municipal Canaã II (figura 13). Eles emergem na articulação entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos.

Figura 13 - *Padlet*: produção de poemas, música e pinturas a partir das canções de Nicolas Júnior

Fonte: PIMENTEL, 2021.

A figura 13 representa o Padlet produzido pelos alunos ribeirinhos, eles tiveram



contato com os poemas e músicas do autor amazonense Nicolas Júnior, em seguida, produziram textos de diversos gêneros: poemas, contos e lendas, assim como representações artísticas em pinturas, baseando-se nas obras do autor amazonense. Todo o material foi compartilhado de forma digital em Padlet, recurso multimodal que

²⁴ Os gêneros primários possuem relação imediata com a realidade e com os enunciados reais de outros – um exemplo seria uma conversa face a face-, enquanto os gêneros secundários emergem em condições de comunicação cultural em que há uma organização social mais desenvolvida e complexa.

²⁵ Os alunos realizaram a reescrita *das melodias e letras da obra “História e geografia do Amazonas em cantoria”*, de Nicolas Júnior. Os poemas cantados e ouvidos da obra estudada foram representados no Concurso de Desenhos da escola.

oportunizou a outras crianças, comunidade e professores interagirem, por meio de comentários publicados. Destacamos que este trabalho de multiletramentos ganhou notoriedade na Semana de Literatura Amazonense. Visualizamos que a docente utilizou quatro estratégias para se chegar aos multiletramentos, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 187), temos aqui quatro estratégias bem representada pela professora que criou o *Padlet*.

Quadro 10 – Estratégias de Multiletramentos com uso de Padlet

1ª ESTRATÉGIA=> Abriu o escopo da aprendizagem dos letramentos	Abriu o escopo da aprendizagem dos letramentos a fim de incluir uma gama mais ampla de significados multimodais para que uma variedade maior de alunos possa ter o acesso ao conteúdo confeccionado;
2ª ESTRATÉGIA=> Caminhos alternativos para nadar	Apoiou “caminhos alternativos para nadar”, isto significa dizer que nem todos os alunos precisam estar on-line ou na mesma página ao mesmo tempo, assim, respeitando as especificidades da educação do campo ribeirinha;
3ª ESTRATÉGIA=> Criar um ambiente de aprendizagem multimodal	Conseguiu criar um ambiente de aprendizagem multimodal (sonoro, escrita, imagem e virtual) com as letras de música da “História e Geografia do Amazonas”, em seguida, a reescrita em desenhos, destacando a preservação da Amazônia, conforme a Figura 11.
4ª ESTRATÉGIA=> Metas de aprendizagem dentro desse ecossistema do saber.	O público docente que acompanha as produções em comentários, avaliam o desempenho dos alunos e os resultados conforme necessário para atender às metas de aprendizagem dentro desse ecossistema do saber.

Fonte: Própria autoria baseado nas 4 estratégias de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Nadando em água ribeirinha, muitas vezes, o docente ribeirinho encontra “cipós e pedras” que dificultam a movimentação nas águas da educação. Mesmo em tempo de pandemia a docente que criou o Padlet orientou os alunos a navegar com águas sem correntezas. Estes docentes conhecem os rios que navegam e sabem o caminho de onde se quer chegar.

Uma pedagogia dos multiletramentos na educação do campo permite a modalidade híbrida, individualmente ou em grupos. Os alunos podem preferir, por exemplo, nadar nos conceitos para depois partir para as experiências. Outros vão preferir primeiro, criar um texto oral de lendas da sua tribo e depois passar para a modalidade escrita, depois desenhar e pintar com a tinta da planta de urucum, tal qual os alunos ribeirinhos indígenas.

Quando o docente do campo ribeirinho consegue criar um ambiente de aprendizagem de diversidade produtiva, logo consegue possibilitar a emergência de multiletramentos, através de olhares, ações e expressões legitimadas no

desenvolvimento dos sujeitos, valorizando o mundo da vida do aluno como verdadeiros "designer disponíveis", nada se perde, tudo se transforma.

Por essa perspectiva, esses modos de aprendizagem de cada aluno, bem como, o grupo envolvido e/ou contexto em que estão inseridos, precisam estar contemplados no processo de aprendizagem, com respeito às diferenças (culturais, identitárias), assim como de etnia ou raça (indígenas, imigrantes venezuelanos, grupos minoritários), gêneros (orientação sexual), grupo socioeconômico e a própria comunidade local regional.

Nesse diálogo, precisamos incluir os interesses dos sujeitos do campo ribeirinho, concernente a sua sobrevivência e respeitando a sua diversidade. Bakhtin (2018) salienta que as práticas de linguagem refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da comunicação. Esse enunciado faz parte da interação social e, por isso, é importante que o aluno da educação do campo ribeirinho consiga por meio das práticas de multiletramentos, expressar sua percepção e posicionamento diante da realidade, através de várias formas de linguagens que circundam, conseguindo interpretá-las, para se apropriarem na construção de seus dizeres.

Concordamos com Rojo e Moura (2012, p.15) quando proferem que "em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada". Assim, as aulas se materializam em práticas, estas

[...] as práticas de letramento não se restringem a momentos de observação de comportamento, pois elas envolvem ainda valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, envolvem, portanto, pessoas. As práticas são processos sociais, que promovem a interação entre pessoas e são incluídas em representações formais que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais (SOUSA, 2005, p. 11).

Entendemos que os diferentes letramentos são apresentados nas práticas sociais que ocorrem dentro da comunidade. Então, é fundamental abrir as portas das escolas, para que se pense o papel dos multiletramentos no campo ribeirinho. As práticas sociais dos povos do campo podem ser reconhecidas, trabalhadas e valorizadas como uma verdadeira fonte de águas transformadoras.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a reflexão referente às percepções dos docentes de língua portuguesa sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha, exploramos as respostas dos(as) participantes da pesquisa – docentes de Língua Portuguesa da Semed Manaus, licenciados de Letras-Português. A análise dos dados foi organizada por meio das categorias: I) O embarque na realidade da educação do campo ribeirinha, em escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus. II) Mergulho nas percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha. III) Nadar nos aspectos significativos para a prática docente, referente aos multiletramentos na educação do campo ribeirinha.

Delimitamos como *corpus* de pesquisa a análise de dados a partir dos questionários: Perfil Docente (Apêndice B) e Questionário Investigativo (Apêndice C) com 15 perguntas e respostas para os docentes, direcionadas à temática da dissertação, com as respectivas três categorias supracitadas. Além disso, julgamos prudente trazer apontamentos sobre os polos ribeirinhos sem identificar o nome da escola e os(as) participantes da pesquisa.

5.1 O embarque na educação do campo ribeirinha: Rede pública municipal de ensino de Manaus

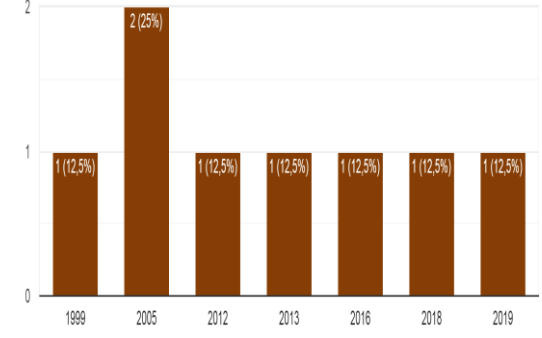
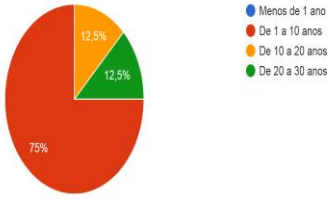
SOBE E DESCE DAS ÁGUAS

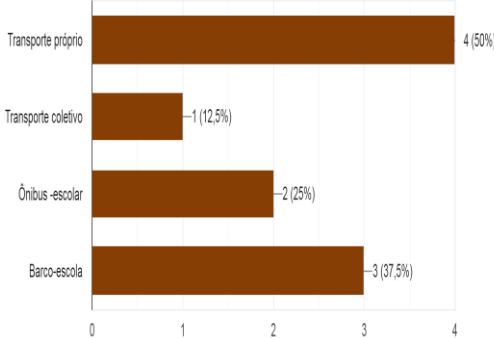

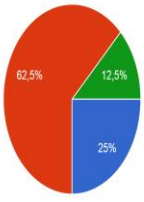
*Tem chuva na cabeceira, repiquete vai chegar
 Não se preocupe com a água que sobe, logo logo vai baixar.
 De julho a dezembro é só estiagem, já é tempo de vazar
 Prepara a passagem do gado, cuidado pra não encalhar.
 Foram seis meses de cheia a várzea toda alagou,
 O peixe ficou escasso, um mundo de água se formou.
 Barranco na beira quebrando, a casa desmoronou,
 Sobe a maromba caboclo que a enchente recomeçou.*
Canção de Nicolas Júnior

Este poema retrata a subida e descida das águas do Rio Negro e Rio Amazonas, dentro desta dinâmica das águas que ocorre nas escolas da zona rural. Embarcando na educação do campo ribeirinha da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) pudemos conhecer, através do questionário pelo *google forms*, a realidade vivida pelos docentes de língua portuguesa, devido a Pandemia de Covid-19 (2020-2022), optamos por escolher este instrumento de coleta de dados.

Quanto ao **Questionário de Perfil Docente - Seção I (Apêndice B)** do link em *google forms*, conseguimos identificar e coletar dados gerados em forma estatística, as seguintes características dos participantes da pesquisa e os aspectos mais significativos revelados foram:

Figura 14 – Perguntas, resposta e análise do Perfil Docente - Seção I

PERGUNTA	RESULTADOS	ANÁLISE DE DADOS																								
1) Qual a sua idade?	Fase de 26 a 35- 6 professores Fase de 40 a 48- 2 professores	São professores jovens no início de carreira.																								
2) Em que ano concluiu a graduação?	<p>Em que ano você concluiu a graduação?</p> <p>8 respostas</p>  <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Barras</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1999</td> <td>1</td> <td>12,5%</td> </tr> <tr> <td>2005</td> <td>2</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>1</td> <td>12,5%</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>1</td> <td>12,5%</td> </tr> <tr> <td>2016</td> <td>1</td> <td>12,5%</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>1</td> <td>12,5%</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>1</td> <td>12,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Ano	Quantidade	Porcentagem	1999	1	12,5%	2005	2	25%	2012	1	12,5%	2013	1	12,5%	2016	1	12,5%	2018	1	12,5%	2019	1	12,5%	Os docentes concluíram a graduação nos anos de 1999 até 2019 em sua formação inicial. Nesse período inicial acadêmico não tiveram contato com disciplinas sobre educação do campo.
Ano	Quantidade	Porcentagem																								
1999	1	12,5%																								
2005	2	25%																								
2012	1	12,5%																								
2013	1	12,5%																								
2016	1	12,5%																								
2018	1	12,5%																								
2019	1	12,5%																								
3) Qual a sua formação acadêmica?	As respostas diretas foram: 7 professores com formação em Letras e 1 professor com formação em Pedagogia.	Estes dados atualizados representam um fator positivo na história da educação do campo ribeirinha. Temos a presença de professores de nível superior de Letras, lecionando a disciplina específica para as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Diante dos dados, essa realidade de ter um professor por disciplina específica é um fator positivo dentro da educação do campo ribeirinha.																								
4) Qual o tempo de docência na Educação do Campo?	<p>Qual é o tempo de docência na Educação do Campo ?</p> <p>8 respostas</p>  <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Pizza</caption> <thead> <tr> <th>Tempo de Docência</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Menos de 1 ano</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>De 1 a 10 anos</td> <td>12,5%</td> </tr> <tr> <td>De 10 a 20 anos</td> <td>12,5%</td> </tr> <tr> <td>De 20 a 30 anos</td> <td>12,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Tempo de Docência	Porcentagem	Menos de 1 ano	75%	De 1 a 10 anos	12,5%	De 10 a 20 anos	12,5%	De 20 a 30 anos	12,5%	Para Huberman (2007), temos os seguintes perfis: I - Fase inicial a estabilização - 75% II - Fase da diversificação e continuidade da carreira - 12,5% III - Fase de serenidade e o distanciamento afetivo - 12,5% Evidenciamos que os professores estão na fase I de estabilização.														
Tempo de Docência	Porcentagem																									
Menos de 1 ano	75%																									
De 1 a 10 anos	12,5%																									
De 10 a 20 anos	12,5%																									
De 20 a 30 anos	12,5%																									

<p>5) Qual meio de transporte utilizado?</p>	<p>Qual é o meio de transporte que você usa para chegar à escola?</p> <p>8 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Meio de transporte</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Transporte próprio</td> <td>4</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Transporte coletivo</td> <td>1</td> <td>12,5%</td> </tr> <tr> <td>Ônibus-escolar</td> <td>2</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Barco-escola</td> <td>3</td> <td>37,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Meio de transporte	Quantidade	Porcentagem	Transporte próprio	4	50%	Transporte coletivo	1	12,5%	Ônibus-escolar	2	25%	Barco-escola	3	37,5%	<p>Os professores que possuem transporte terrestre como carro particular representam 50%, mas dependem da lancha para realizar a travessia. A outra metade que representa 50%, não tem carro particular, vindo a depender de transporte público (ônibus ou uber) para se deslocar até a escola do outro lado do rio. Os professores que moram no centro urbano de Manaus, deixam o carro particular no porto, atravessam o rio de lancha. No período da seca, além de fazer todo esse longo trajeto de carro particular ou de lancha, precisam caminhar grandes distâncias no meio da mata (período de seca) para se chegar à escola ribeirinha. O trajeto mais curto para quem mora na cidade de Manaus a comunidade chega a ser em média 2h de ida e 2h de volta.</p>
Meio de transporte	Quantidade	Porcentagem															
Transporte próprio	4	50%															
Transporte coletivo	1	12,5%															
Ônibus-escolar	2	25%															
Barco-escola	3	37,5%															
<p>6) Qual o seu vínculo trabalhista nesta escola em 2022?</p>	<p>QUAL O SEU TIPO DE VÍNCULO TRABALHISTA NESTA ESCOLA EM 2022?</p> <p>22 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> ● Concursado/eletivo/estável. ● Contrato temporário. ● Contrato terceirizado. 	<p>Os dados revelam que 100% são professores concursados. Isto demonstra certa estabilidade na profissão, visto que, já é efetivo e por estarem em localidades distantes da cidade, muitos preferem dobrar a carga e ficar de forma integral na escola.</p>															
<p>7) De qual maneira você trabalha ?</p>	<p>De qual maneira você trabalha?</p> <p>8 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> ● Projeto Itinerante -Carga compartilhada em duas escolas ● Atende apenas uma escola de maneira fixa ● Projeto Itinerante - Semestral ● Multisseriada 	<p>O perfil docente ribeirinho acerca da modalidade na qual trabalha mostra que 62,5% atende apenas uma escola de maneira fixa (ensino regular), isto quer dizer que, permanecem durante o ano inteiro na mesma escola o que é fator positivo. Enquanto que 25% são do Projeto de Educação Itinerante e 12,5% atuam em escola com turma multisseriada. Estes dados mostram um avanço na educação do campo ribeirinha, pois antigamente havia falta de professor por disciplina específica de 6º ao 9º ano em escola ribeirinha, com isso, era necessário alocar o docente de forma itinerante, hoje poucas escolas atendem no formato itinerante em sua maioria atende maneira fixa.</p>															

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir Questionário Perfil Docente - Seção I (APÊNDICE B)

Diante das respostas coletadas na figura 14, podemos analisar mais aspectos relevantes:

- Mais de 70% que lecionam no Rio Negro moram na capital, tendo longos percursos até chegarem às escolas que lecionam. Os docentes participantes que lecionam em áreas mais distantes vivem esta realidade diariamente fazendo o traslado: casa urbana-rio-escola-rio-casa urbana. Alguns docentes devido à dificuldade logística e distanciamento para se chegar com meios próprios a escola, precisam se descolar com até 3 tipos de transporte diferentes (carro particular, ônibus e lancha) para chegar no horário na escola.
- Os professores são advindos de uma formação inicial mais baseada na prática docente ou estágios supervisionados para o espaço urbano. Diante dos dados coletados, nenhum participante desta pesquisa tem formação em nível de mestrado ou doutorado, muito tem especialização em áreas específicas da educação, no entanto, nenhuma especialista realizou formação específica para lecionar na educação do campo.
- Os participantes da pesquisa que são recém-chegados na escola ribeirinha não têm experiência de prática docente voltada para a modalidade de educação do campo, tendo uma experiência ligada para a prática urbana de sala de aula.
- Podemos considerar que a zona ribeirinha possui professores com formação superior, superando o histórico pertencente à educação dos interiores, que esse quadro vem mudando com políticas públicas nos últimos anos.
- Outros docentes que lecionam em área mais distante da cidade de Manaus precisam residir na comunidade devido a complexa e cansativa logística de ir e vir para o centro urbano. Nesse sentido, por não ter muita opção preferem residir na comunidade próximo a escola.
- Aos participantes que se adaptam à rotina da comunidade ribeirinha, muitas vezes, não querem trocar a escola da comunidade por outra mais próxima da área urbana de Manaus. Para esses docentes da pesquisa, lecionar na zona rural tem muitas vantagens tanto na área pessoal quanto na profissional. Vamos observar essa percepção docente positiva no capítulo “O mergulho nas águas”.

Sabe-se que, se faz necessário o professor lecionar de acordo com o Projeto de Educação Itinerante (PEI), no entanto, os docentes da pesquisa apresentaram algumas críticas em relação a esse formato de PEI. Os participantes compreendem essa necessidade do PEI, porque ainda não tem professor da área específica que

leciona nessas localidades, todavia, ressaltam algumas considerações sobre esse formato de ensino: a) os alunos perdem em relação à falta de continuidade nos processos de ensino e aprendizagem no período de um ano; b) reduz o tempo para a construção dos conhecimentos; c) os professores têm o trabalho pedagógico aumentado em dobro, a fim de abordar o conteúdo programado para o ano letivo, em apenas 1 (um) semestre. Mesmo diante desses aspectos apresentados pelos docentes da pesquisa, houve uma mudança significativa na última reformulação da minuta em 2021, sobre o Projeto de Educação Itinerante, deixando um professor fixo de língua portuguesa em cada escola, com a finalidade de trabalhar no contraturno, com reforço e nivelamento na escola, esse aspecto foi positivo quando nos referimos ao PEI.

A segunda seção do *Google Forms* é sobre a análise dos excertos de respostas dos docentes presente na Seção II - **Questionário Investigativo (Apêndice C)**. Nesta seção, procuramos identificar a categoria: percepção docente sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha. Dessa maneira, a partir das respostas do questionário, os participantes são professores fixos em cada escola, não precisando mais se descolar de uma escola para outra. Embarcando na realidade da educação do campo ribeirinha. A seguir no quadro 11, segue compreensão dos docentes sobre suas atividades profissionais.

Quadro 11 – Compreensão dos docentes sobre suas atividades

PERGUNTA 1: O que representa para você trabalhar na educação ribeirinha?	
Lara	Estou há pouco mais de um ano atuando em escolas da zona rural e confesso que não trocaria pela zona urbana. Nós professores, que trabalhamos na zona ribeirinha temos um sentimento de que aqueles <u>alunos precisam do nosso melhor e é por isso que todos os dias procuramos ser os melhores</u> professores para eles, os melhores profissionais, <u>os melhores educadores para que eles possam perceber que estamos ali para ajudá-los a conquistar os seus objetivos e fazê-los acreditar que eles podem</u> dar um rumo diferente à vida deles.
Cristian	Significa enfrentar uma variedade de desafios diários para motivar crianças e adolescentes na busca de informações e conhecimentos e <u>incentivá-los a criarem seus próprios objetivos de vida em seus espaços.</u>

Fonte: Elaborado pela autora.

No estrato de Lara, observa-se a preferência em lecionar para os alunos na zona ribeirinha em vez da urbana. Ela se sente motivada, pois tem um papel importante em desenvolver o conhecimento do aluno, porém, não menciona os conhecimentos prévios dos alunos como um fator valorativo.

Diferentemente de Lara que destacou em parte na sua fala “aqueles alunos precisam do nosso melhor e é por isso que todos os dias procuramos ser os melhores professores para eles”, já o professor Cristian ao afirmar que, “incentivá-los a criarem seus próprios objetivos de vida”, vemos diferentes percepções de estar nesta realidade. Na primeira, a professora busca “o melhor”, já na segunda fala traz uma “legitimação” do objetivo de cada estudante. Destacamos na fala de Cristian que a “valorização e a motivação” de incentivar a criar seus objetivos pode gerar nesse aluno a legitimação, isto é fundamental para conseguirmos criar uma rede conectada organizacional de todos que vivem dentro dela. Dessa forma, vemos por essa perspectiva de “legitimidade de cada estudante”, a partir dos conhecimentos e experiências vividas em seu *habitat*. Logo, essa legitimação, traz em si, uma experiência complexa, na relação do homem com o rio, floresta e pesca conectados em rede, constituindo o ecossistema amazônico.

Cristian valoriza esse conhecimento sociocultural e o espaço que o discente está inserido. Ressaltamos que esta percepção de Cristian é valiosa, porque levar o discente para dentro da comunidade e atrelar aos conteúdos de língua portuguesa, é pensar uma nova modelagem para ensino de linguagens conectada a diversidade das diferentes culturas. Outro ponto importante é sobre a presença de Cristian na escola ribeirinha. A presença do professor Cristian pode mudar significativamente a vida presencial deste aluno na comunidade. Consequentemente, quando a escola oferta o segmento: fundamental I, II e ensino médio, está automaticamente ofertando oportunidade de vida. Este aluno não precisará sair da comunidade para estudar na capital urbana e permanecerá estudando dentro da sua comunidade. Infelizmente, dentro de muitas comunidades não é ofertado todos os segmentos, devido a isto, de não ter como dar continuidade aos estudos dentro da comunidade, estes adolescentes, carregados de potencial, precisam tomar uma decisão: ficar ou sair da comunidade? Êxodo rural ou não continuar os estudos?

O motivo de não ter todos os segmentos nas comunidades é porque a educação considerada rural tinha por sua finalidade reduzir o analfabetismo, por isso,

segundo Santa Brígida (2021, p. 38) “não se tinha escolas que trouxessem uma educação integral para o seu povo, que fosse do ensino infantil ao médio”. Diante desta realidade, não resta muita opção quando a escola da comunidade não oferece outros segmentos, principalmente, ensino médio, resta ao estudante sair da comunidade para dar prosseguimento aos estudos em outra comunidade, ou no centro urbano de Manaus, ou parar os estudos.

Outro dado que nos chamou a atenção nesta pesquisa: ao fazer o levantamento de dissertações e artigos sobre a educação do campo, visualizamos a consonância das falas que se repetem nos discursos dos docentes em diferentes regiões do Brasil, sobre a questão de infraestrutura das escolas públicas, aqui fala se repete. A docente July afirma:

Quadro 12 – Infraestrutura

PERGUNTA 1: O que representa para você trabalhar na educação ribeirinha?	
July	Representa trabalhar em <u>escolas precárias sem o mínimo de infraestrutura possível.</u>

Fonte: Produzido pela autora.

A docente July deixa evidente a percepção sobre a infraestrutura que ecoa por algumas escolas públicas. Trata-se de condições precárias de trabalho e falta de investimento em políticas públicas. Pode até existir a vontade em ensinar esses conteúdos de língua portuguesa, entretanto, devido ao fato de não ter as condições de infraestrutura básica dentro do espaço escolar para atender aos alunos dentro da sala de aula, conseqüentemente, acaba prejudicando diretamente os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Santa Brígida (2021) evidência esta realidade no meio ribeirinho, segundo o autor essas questões se duplicam em falta de condições de trabalho e estrutural

[...] que eles (professores) tentam dar o seu máximo para alcançar o processo de ensino aprendizagem. Esses educadores fazem o possível para adequar a realidade e atrelar os conhecimentos socioculturais que são do dia a dia dos seus alunos. No entanto, devemos ir além e pensar que o trabalho do professor não pode ser reflexo em apenas adequações, e sim em condições e oportunidade de trabalho para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica. (SANTA BRIGIDA, 2021, p. 87).

Podemos refletir a questão precária, em outro ângulo, quando ela é consequência de questões geográficas, por exemplo, quando as águas invadem a escola. Conseguimos visualizar esta realidade na letra da canção “[...] Barranco na beira quebrando, / a casa desmoronou, / sobe a maromba caboclo que a enchente recomeçou”. Quando as águas invadem a escola vemos as cicatrizes, isto é, a marca das águas nas paredes, muita coisa se perde, destrói e, às vezes, os danos materiais e estruturais são irreparáveis.

Algumas escolas ainda apresentam essas condições precárias, precisando de um olhar atento das autoridades competentes. Há muitos anos atrás, quando essas escolas públicas foram construídas, o pedaço de terra geograficamente não alagava. Atualmente, devido às condições naturais de subida e descida dos rios e, também, às consequências de fatores climáticos, as águas invadem a cada ano com mais violência adentrando as salas de aulas. Quando o professor retorna a esse espaço escolar alagado, precisará dar continuidade ao trabalho pedagógico, mesmo em meio às reformas que porventura aparecerão na escola.

Em contrapartida, para outros docentes é uma grande satisfação trabalhar na educação do campo. Na resposta do docente Andrey, observamos aproximações com a percepção de Lara, apontadas anteriormente, referente à satisfação em trabalhar na zona rural, apesar das dificuldades encontradas, se sente motivado pelo respeito e interesse que os alunos têm pela aula e pelo professor.

Quadro 13 – Satisfação em trabalhar na zona rural

O que representa para você trabalhar na educação ribeirinha?	
Andrey	É um tanto <u>desafiador</u> , mas é compensatório, pois vejo que há <u>maior interesse dos alunos do que na área urbana</u> , fora que temos <u>maior domínio sobre os alunos</u> , pois temos mais <u>vínculos diretos com a comunidade</u> , o que é notório no <u>respeito entre alunos e professores</u> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a resposta do participante Andrey “interesse dos alunos da zona rural”, pode-se inferir uma comparação entre os alunos da zona rural com alunos da zona ribeirinha, demonstrando que os alunos ribeirinhos são mais participativos e interessados em aprender a língua portuguesa. Mas o que mais chamou a atenção é de o aluno ser “dominado pelo professor”, dando a sensação que o professor é o

centro da educação, diferentemente da ideia de respeito que não está ligada ao domínio. Assim como, pode estar ligado ao aspecto facilitador de uma gestão da classe, com um ambiente mais harmonioso, já que tem poucos alunos em uma turma.

Nessa relação professor e aluno, o centro da educação está no diálogo entre ambos, mediados pelo contexto do campo ribeirinho. Dialogando com Freire (1997, p. 103), “o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”. O respeito entre professor e aluno, não se faz de forma vertical, de cima para baixo no objetivo de dizer quem sabe mais “é o professor”, dando uma ideia de poder, essa questão de dominar e ser dominado, acaba realçando mais as diferenças e vindo a impedir práticas de multiletramentos de forma horizontal.

Em suma, fazendo reflexões sobre a percepção do docente a respeito do aluno ribeirinho ser “mais dominado”, pergunto-me: por que não há na escola, dentro da perspectiva aqui discutida, espaços de diálogo para que percam o medo de se expor e possam exercitar a crítica e o posicionamento? Ainda podemos ver dentro das comunidades a figura de professores e gestores como “porta-vozes” desses posicionamentos, dentro das problemáticas da comunidade, buscando no outro um posicionamento que poderia vir do próprio morador, vemos isso bem claro, quando a comunidade é convidada para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), poucos são os moradores camponeses que manifestam participação sobre a temática da comunidade.

A professora July enfatiza que ao lecionar nesta região consegue ter “vínculos diretos com a comunidade”. Dá-se a entender pelo excerto que o docente compreende a importância deste elo escola-comunidade, conhecendo as especificidades que é diversificada nessa região, por meio do seu território e territorialidade, o que baliza a sua distinção é o contexto social, étnico, cultural e distinto nas afirmações da identidade do seu povo.

Podemos observar em visitas realizadas nas escolas ribeirinhas do Rio Negro que a rotina de alguns professores são: casa-lancha-escola, sem ter a curiosidade de conhecer as especificidades da comunidade. Propomos nesta pesquisa uma reflexão horizontal, a partir da parceria entre docente e discente → agentes transformadores e construtores do letramento crítico dentro e com a comunidade escolar. Nessa

transformação conjunta, o discente e o docente são autônomos, capazes de argumentar e modificar a condição de vulnerabilidade em que vive o ribeirinho. Nesse sentido, emergem os multiletramentos, que potencializam a mudança da realidade com o pensamento crítico, entendendo que não é algo posto, imutável e/ou rígido.

Nesta relação de horizontalidade, temos o participante Gil que intensificou a presença da percepção orgânica da educação, ou seja, contempla vários elementos nos processos de ensino e aprendizagem através do acompanhamento, em congruência com o meio.

Quadro 14 – Percepção orgânica da educação

O que representa para você trabalhar na educação ribeirinha?	
Gil	A possibilidade de uma educação mais efetiva, visto que a pequena quantidade de alunos <u>possibilita um melhor acompanhamento</u> . Do ponto de vista pessoal, o trabalho rural me <u>possibilita um contato direto com a natureza; trazendo-me paz e tranquilidade</u> .

Fonte: Produzido pela autora.

O docente Gil ressalta que lecionar na educação ribeirinha traz a possibilidade de dar um acompanhamento melhor. Para este docente advindo do centro urbano de Manaus que lecionava para turmas cheias de até 40 alunos, vê como vantagem trabalhar com menos alunos em sala de aula, em escola ribeirinha. Em contrapartida, o trabalho é dobrado para nivelar este aluno que ingressa no Ensino Fundamental.

Em diálogos com os participantes da pesquisa, que relataram que ao realizar Avaliação Diagnóstica (AD) de língua portuguesa após a Pandemia, no início do ano (2021), verificaram várias lacunas de aprendizagem, tais como: dificuldades de leitura e escrita, alunos advindos de outras comunidades que não sabem ler e escrever. Sabemos que isto ficou mais evidente na pandemia, afinal são um ano e meio (2020 e 2021) sem aula presencial, em lugar que mal tem sinal de internet. Santos, Backes, Gabriel e Felicetti (2021) corroboram com aspectos relevantes, no período pandêmico, sobre o ensino remoto nas escolas ribeirinhas

[...] poucos discentes têm celular pessoal, com acesso à internet; para visualizar o material postado no whatsApp, dependem dos pais e dos horários de disponibilidade; os pais, por sua vez, têm acesso limitado à internet, fator que dificulta o envio de materiais com vídeos. Outro aspecto relevante é que o celular dos pais é o único recurso da família para atender a todos os grupos

on-line dos filhos que estudam na escola, saturando a capacidade de memória do aparelho e o limite de utilização da internet. A docente observou a dificuldade dos alunos em ter acesso ao suporte digital para enviar as tarefas, vindo a “esperar” o responsável (pai) retornar do trabalho para visualizar as atividades postadas pelo professor durante o período matutino (SANTOS et al., 2021, 69).

Diante disso, o desdobramento do professor ribeirinho para alcançar a lacuna deixada pela pandemia, poderá levar anos. Esses professores ribeirinhos, em tempo de pandemia, trilharam estradas e desbravaram rios para deixar material impresso nas casas dos alunos, para que o prejuízo não fosse maior. Vemos na figura 12 o professor entregando as apostilas com atividades aos responsáveis.

Figura 15 – Entrega de material impresso em tempos de pandemia de Covid 19 (2020-2021)



Fonte: Publicação no instagram (2022).

Ainda nessa perspectiva de Gil, podemos destacar a fala que o “quantitativo é menor”. No entanto, isto não quer dizer que terá menos trabalho, pelo contrário, se antes da pandemia os alunos ribeirinhos já tinham dificuldade de leitura e escrita, evidenciamos muito mais agora pós-pandemia.

Outra questão é sobre a turma “multisseriada” que aparentemente o “quantitativo é menor”, entretanto, o trabalho exige do professor ensinar para níveis e anos de turmas diferentes no mesmo espaço de sala de aula e período. Percebe-se que a condição da turma multisseriada é complexa, pois implica em: planejamento contemplando diferentes conhecimentos, idades e níveis (6º ao 9º ano); demanda pedagógica através do calendário escolar, levando em conta outros tempos

cronológicos (períodos, programa de ensino e projetos); bem como, o fluxo de interação em sala de aula é menos intenso devido às diferenças de interesse.

Mergulhando mais profundamente na fala de Gil “o trabalho rural me possibilita um contato direto com a natureza; trazendo-me paz e tranquilidade”. Entende-se que Gil estabelece uma *relação à sua prática pedagógica na travessia das águas*, nas relações de produção, deslocamento e paisagem. Podemos nesta percepção observar a relação de vida cuja base não se fundamenta somente na relação com o campo enquanto espaço da agricultura, porém Fraxe (2004) “incorpora um simbolismo maior na relação com a água, através do rio, símbolo estruturante de sua identidade” (p. 23).

Para contextualizar a magnitude da relação entre contato semanal com a natureza, saúde e bem-estar, Corrêa (2003, p. 39) mostra que “é notória a forte relação entre o tempo social, e individual entrecruzado com o tempo da natureza”, não só para os ribeirinhos, pois a harmonização homem e natureza são benéficas e produz qualidade de vida para todos. O fato do professor ribeirinho estar em contato com a Floresta Amazônica e suas águas ajuda de sobremaneira no bem-estar docente.

Diante do exposto e reflexões deste embarque na educação do campo ribeirinha, pudemos adentrar pelos rios, furos e igarapés que banham as escolas na qual o docente e discente estão submersos. Carvalho (2018, p. 23) garante que “a complexidade de vivências e saberes desta vasta região e que com sua subjetividade faz emergir em suas águas toda sua cultura vivida em sua cotidianidade”.

Assim, o docente aprende a embarcar com a tripulação das águas amazônicas: um dia passa por banheiros, mas em outros dias águas têmperas, sabe que nenhum dia é igual ao outro. O docente pode até passar por periculosidades nesse embarque, mas isso não o impede de seguir seu destino, porque sabe que o seu porto principal é o aluno ribeirinho, o curumim da Amazônia, que o aguarda com os pés descalços, sujos de barro do barranco comido pelas correntezas das águas. São dois corações ancorados por conhecimento, bombeando numa superação diária de parceria “multi”: professor e aluno.

5.2 Mergulho nas águas: Percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos

Mergulhando na educação do campo ribeirinha, exploramos as percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos, por meio do questionamento “o que são os multiletramentos na educação do campo”? Nesse mergulho, destacamos a resposta da professora Lara

Quadro 15 – Percepções e desafios dos docentes sobre os multiletramentos

O que são os multiletramentos na educação do campo?	
Lara	Na disciplina de língua portuguesa os multiletramentos deveriam ser voltados ao trabalho dos <u>gêneros textuais</u> utilizando-se semioses, linguagens e mídias das mais variadas possíveis. Mas na Educação do Campo o trabalho com os <u>multiletramentos é impossibilitado por conta da infraestrutura precária</u> . Falta tudo: eletricidade, estrutura física, internet, computadores, tablets, etc.

Fonte: Produzido pela autora.

Diante do excerto acima, a professora de língua portuguesa Lara vincula os multiletramentos aos vários gêneros textuais e afirma que esses multiletramentos são impossibilitados, devido às condições precárias de falta de internet, eletricidade e de infraestrutura. O que nos chama a atenção nessa fala é a impossibilidade de não trabalhar os multiletramentos devido à falta de recurso da escola, a destacar o tecnológico como fator determinante.

De fato, poucas escolas têm recursos tecnológicos. No quadro de escolas ribeirinhas temos um Centro de Tecnologia Educacional (CTE) de Manaus, localizado na escola Municipal José Sobreira do Nascimento. Esse espaço de aprendizado está equipado com 14 computadores, que possuem jogos educativos como: *o tux paint*, *game alfa*, *number magic* e visam potencializar o ensino e aprendizagem para a expressão de multiletramentos, por meio de práticas voltadas à tecnologia, ao cotidiano dos estudantes e à inovação. Quanto às demais escolas ribeirinhas, têm as maletas de *tablets* do projeto PRO FUTURO da rede Vivo Telefônica off-line e TELECENTRO. Todavia, os recursos de acesso à internet ainda são limitados nessas regiões longínquas.

Mesmo diante dessas dificuldades apresentadas, o fato de não ter a tecnologia não é o fator principal para impossibilitar o docente de desenvolver um trabalho com os multiletramentos na escola. Perante da percepção docente de Lara, denota-se uma visão de multiletramentos ligado exclusivamente ao uso tecnológico, isto quer dizer, configura-se, um pensamento urbano que não privilegia e nem reconhece esse espaço multimodal em contexto ribeirinho.

No capítulo “Nadando nas águas do Rio Negro e Amazonas: Percepções docentes, multiletramentos e práticas pedagógicas” desta pesquisa, mencionamos exemplos de multiletramentos na educação do campo sem e com o uso da internet. Dentro desse espaço ribeirinho dispomos de múltiplas linguagens para expressar nossas percepções em diferentes contextos como canções, lendas, pinturas e símbolos, dentre outros. As inquietações desses docentes são centralizadas em políticas públicas e projetos educacionais que viabilizem dentro da educação do campo um melhor acesso tecnológico para essas regiões da Amazônia.

Emergem representações vagas sobre os multiletramentos, como analisamos no excerto de July a seguir:

Quadro 16 – Representações vagas sobre multiletramentos

O que são os multiletramentos na educação do campo?	
July	O multiletramento é uma <u>perspectiva importantíssima</u> , principalmente para os alunos no campo, pois a escola tem o <u>papel de propiciar oportunidades</u> , sem esquecer da realidade que esses alunos estão inseridos.

Fonte: Produzido pela autora.

Percebe-se nesta citação que July traz uma resposta vaga, não explana como a escola ou o docente pode propiciar essa oportunidade. Isto é, tem pouco conhecimento sobre o assunto ou não sabe como trabalhar os multiletramentos na realidade ribeirinha, da mesma forma, não detalhou de que oportunidades está abordando.

Segue a concepção docente dos professores Gil e Lucy. Aqui, nestes fragmentos, apresentam propostas interessantes sobre os multiletramentos, parece basear-se na multiplicidade das linguagens em sala de aula, porém não explora o contexto histórico, social e cultural.

Quadro 17 – Propostas interessantes sobre os multiletramentos

O que são os multiletramentos na educação do campo?	
Gil	A proposta dos multiletramentos é trabalhar a <u>multiplicidade das linguagens</u> em sala de aula como a linguagem sonora, visual, midiática, digital e muitas outras, <u>respeitando a diversidade dos alunos ribeirinhos</u> . Faço o download dos vídeos para eles conhecerem os diversos gêneros, mesmo aqueles que eles não têm acesso.
Lucy	Os multiletramentos traz a <u>inclusão de vários recursos semióticos</u> , como: textos que envolvam palavras, imagens e sons etc.

Fonte: Produzido pela autora.

As percepções dos participantes Gil e Lucy apresentam o multiletramento que oportuniza vários recursos semióticos e parece basear-se na multiplicidade das linguagens respeitando a diversidade sociocultural do povo amazônico. Podemos encontrar suporte nestas falas, dialogando com Rojo e Moura (2012, p. 23) esclarecem que “o termo multiletramentos remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e as das diferenças socioculturais”. Portanto, essas duas ordens de significação, nos espaços de ensino e de aprendizagem, permitem explorar a multiculturalidade (local e global) do contexto de vida dos discentes ribeirinhos e as multimodalidades/multissemioses de textos que circulam na cultura digital ou não, desenvolvendo novas competências e habilidades de leitura e de escrita dos estudantes respeitando esse multiculturalismo. Observamos que os docentes Gil e Lucy estão dentro de uma ideia legitimada e escolástica sobre o conceito do multiculturalismo dos multiletramentos, faltando ser mais explorado em sala de aula dentro do contexto ribeirinho.

Identificamos na resposta de Cristian a percepção de multiletramentos próxima à compreensão de Rojo e Moura (2012).

Quadro 18 – Percepção de multiletramentos

O que são os multiletramentos na educação do campo?	
Cristian	São os usos dos multiletramentos, em sala de aula, dos elementos da realidade dos alunos ribeirinhos atribuindo-lhes novos significados considerando as esferas comunicacionais.

Fonte: Produzido pelo autor.

O docente Cristian valoriza o evento de multiletramentos dentro da realidade dos alunos, trazendo novas práticas, atribuindo-lhes novos significados para construir esse espaço de linguagens multiletradas, não só do discente, mas também do docente. Para Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020, p. 14) à docência na atualidade, implica o desenvolvimento de multiletramentos, de forma que o professor tenha “fluência técnico-didático-pedagógica que lhe possibilite construir práticas pedagógicas inventivas e agregativas”. Na compreensão desses autores, os multiletramentos tornam-se indissociáveis da prática docente e dos processos de aprendizagens necessários para a formação cidadã dos estudantes de forma inventiva e agregativa. A docente Laís destaca que as várias formas de multiletramentos vem para “tentar” interesse do aluno para a aula.

Quadro 19 – Várias formas de multiletramentos

O que são os multiletramentos na educação do campo?	
Laís	As várias formas de se tentar <u>gerar interesse do aluno</u> para a aula, principalmente a variedade cultural.

Fonte: Produzido pelo autor.

Na percepção da professora Laís, constam traços propostos por Rojo e Moura (2012), os quais consideram a importância de se incluir nos currículos a grande variedade cultural que despertem o interesse do aluno presente em sala de aula. Em consequência disso, torna-se indispensável o trabalho com multiletramentos na escola do campo ribeirinha, para ir além do entendimento expresso pela docente Laís. Caldart (2011) considera a importância de uma educação que aborde as diferentes identidades e as identidades em comum, assim, o aluno será capaz de compreender a si mesmo e seus grupos de interação. Outro ponto de bastante relevância é a valorização da cultura ribeirinha para que os alunos se sintam legitimados, os conhecimentos sejam contextualizados e possa se construir novos significados para as formas de expressão e comunicação. Em âmbito geral, a ideia proposta por Souza (2017) de relacionar os conteúdos desconhecidos com as práticas cotidianas, objetivando melhor assimilação. Perante este fato, destacamos que a escolha do gênero, precisa levar em conta cada caso, “os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes”, afirma (KOCH; ELIAS, 2010, p. 61). Assim, mergulhamos

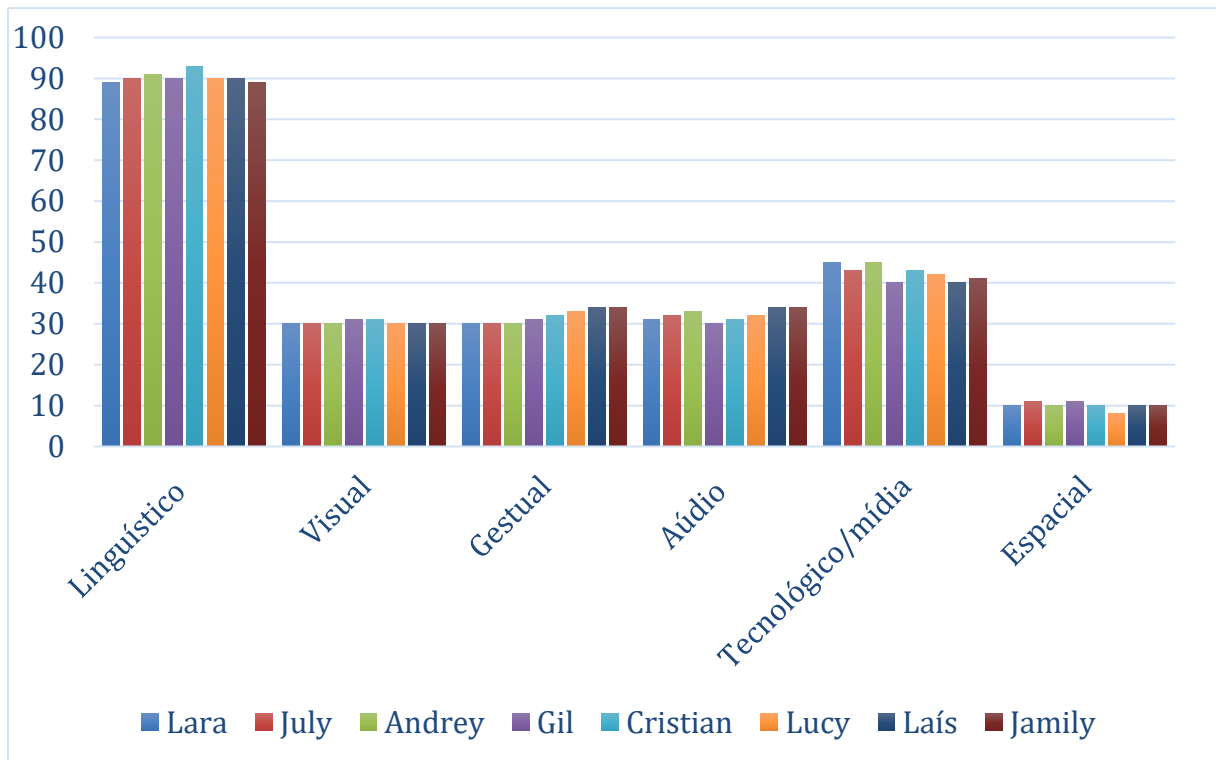
para conhecer as percepções e os desafios dos docentes ribeirinhos de língua portuguesa inundados por uma condição de interação e vivências, que muitas vezes, gera uma estranheza no olhar do discente ribeirinho, que, busca compreender dentro do seu repertório o que o professor quis dizer na sala de aula. Nesse sentido, o mergulho é de interação, esse docente busca dialogar para diminuir esse estreitamento de vivências materiais, afetivas, sociais, econômicas e culturais dos discentes ribeirinhos. Nos multiletramentos é possível mantermos uma vivência de interações culturais, sociais e tecnológicas impactadas pelo mundo global, marcado pelas relações sociais em contextos digitais ou não.

5.3 Como nadar nas águas: A prática docente para multiletramentos na educação do campo ribeirinha

Percebe-se que o docente ribeirinho passa a compreender os multiletramentos quando ressignifica a sua prática docente de maneira articulada com o ecossistema amazônico: uma conexão híbrida entre águas, rios e florestas. Larissa Batista e Luciana Backes.

O docente de língua portuguesa da educação do campo ressignifica a sua prática pedagógica quando compreende esse contexto ribeirinho. Ao perguntar: Quais multimodais você já utilizou em suas aulas? A partir das concepções dos docentes, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Percepções dos docentes sobre aspectos multimodais em sala de aula



Fonte: Gráfico gerado pelas respostas no *google forms*.

Observamos no gráfico 1, os docentes ribeirinhos privilegiam o aspecto linguístico (90%), ou seja, aquele ligado à norma, padrão culta da língua portuguesa. Em seguida, o docente tem uma preocupação com o aspecto multimodal tecnológico (40%), a capacidade de compreender as situações de leitura e escrita que acontecem no contexto tecnológico. Quanto aos multimodais sonoro, gestual e visual temos (30%), refere-se às diversas formas de se expressar dominando a linguagem em diferentes contextos e práticas sociais. E o multimodal espacial apenas (10%), contemplando a organização geográfica local como rios e florestas.

Na percepção dos docentes o letramento se manifesta de forma específica, privilegiando a forma culta (acadêmica-escolar) e pouco explorando a riqueza do ecossistema em que se encontram. Nesse ecossistema não destacamos somente o meio ambiente físico, mas também o social, comunitário e cultural, compreendendo os multiletramentos como objeto de interação com a realidade, através da leitura de mundo.

Perante o gráfico 1 apresentado a partir da percepção docente sobre aspectos multimodais que mais utiliza, infelizmente, a gramática como prática docentes.

Percebe-se, pela marcação na pergunta objetiva em caixa de seleção²⁶, uma supervalorização do multimodal linguístico em relação aos outros tipos de modais que poderiam ser trabalhados de forma articulada a partir da multimodalidade. Vemos, nesta pergunta e respostas uma problemática existente, devido ao momento de transição da antiga proposta para a o novo CEM, sentiam-se inseguros em trabalhar os conteúdos relacionados aos eixos e campos de atuação.

Vamos fazer uma analogia para entender melhor: a antiga proposta trazia os conteúdos engessados, hierarquizados e designados por bimestre, sem considerar o desenvolvimento cognitivo dos discentes e tão pouco a realidade sócio-cultural, não havia a estrutura atual de competências, campo de atuação, eixos, habilidades e descritores, ela privilegiava as regras gramaticais e os gêneros de forma mais isolada. Hoje o Currículo Escola Municipal (CEM), lançado em julho de 2021 em transição nas escolas, já está em consonância aos Parâmetros Curriculares Nacionais, à Base Nacional Comum Curricular, a organização curricular do Componente Língua Portuguesa – Anos Iniciais e Anos Finais, considera as seguintes categorias: Eixos de Integração (Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica); relacionados com as Práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão-textual, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses), conforme a nova BNCC. Podemos concluir que o estudo hoje não é mais focado na gramática (linguística) e ou somente nos estudos dos gêneros isoladamente em suas esferas, temos na atualidade uma articulação com os outros eixos.

Na medida em que avançamos nas águas, identificamos a percepção de July sobre o uso dos multiletramentos, quando ressalta o aspecto multimodal tecnológico:

²⁶ Na caixa de seleção o participante pode marcar quantas opções preferir, não limitando a uma resposta. A intenção desta pergunta, era ver quais e não qual, no entanto, eles evidenciaram apenas uma resposta.

Quadro 20 – O uso dos multiletramentos

Você trabalha ou já trabalhou com multiletramentos em suas aulas? Se sua resposta for SIM, de que forma?	
July	Infelizmente, as escolas da zona rural não têm as mesmas <u>estruturas, condições e qualidade das escolas da zona urbana</u> . Então, os multiletramentos voltados para o espaço digital é um pouco difícil de trabalhar, pois 90% dos alunos não têm acesso à internet e nem possuem celulares e nem computadores. <u>Dessa forma, trabalho com os instrumentos que tenho, às vezes apresento vídeos, charges, alguns textos semióticos e midiáticos.</u>

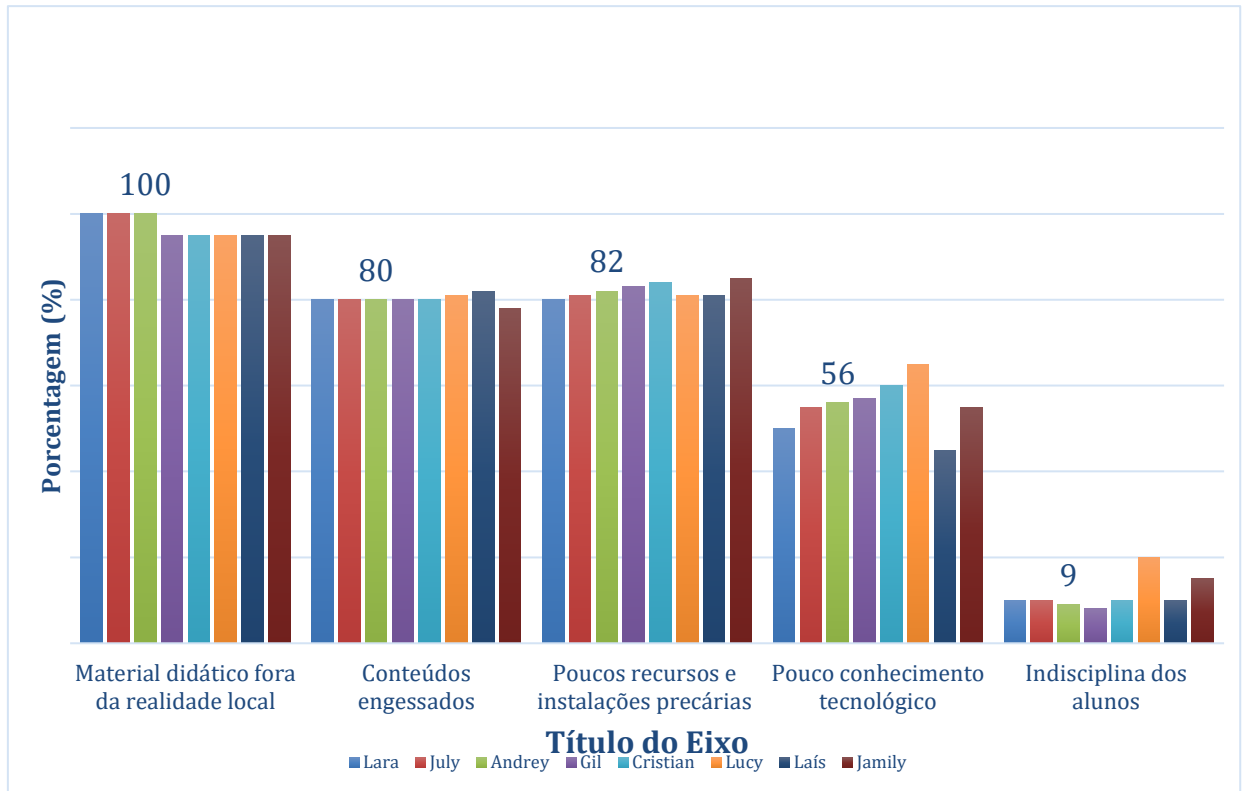
Fonte: Produzido pelo autor.

Percebe-se no excerto de July que mesmo sem o acesso à internet, a docente se esforça para fazer uma aula diferenciada: traz vídeos gravados, charges e outros textos semióticos para aproximar os alunos dos multiletramentos voltados às tecnologias digitais, mesmo que está esteja inserida dentro da realidade ribeirinha, se faz presente nos documentos norteadores como a BNCC (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o docente se preocupa em ampliar as possibilidades de expressão dos estudantes, aproximando-o do contexto tecnológico, mas não procura estabelecer diálogo entre a realidade do estudante e o contexto tecnológico. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 25), o docente precisa expandir a ideia de multiletramentos, não apenas às novas tecnologias digitais, mas previsa estar sensível, dentro desse espaço multimodal “reconhecer as oportunidades, [...] os alunos como designers de significados”, dessa forma, focalizamos a construção de sentidos e significados para esse diálogo.

Nadando com o docente ribeirinho podemos analisar as respostas apresentadas pelo gráfico 2, “Quais as dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com os multiletramentos com os alunos”? Quanto à essa percepção temos os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Dificuldades encontradas ao se trabalhar com os multiletramentos em sala de aula



Fonte: Gráfico gerado pelas respostas no *google forms*.

Neste gráfico 2 gerado pelo *google forms*, temos o levantamento de dados da pesquisa referente à percepção docente quanto às dificuldades encontradas em sala de aula em se trabalhar os multiletramentos. Na presente questão, os participantes puderam em caixa de seleção escolher mais de uma opção, deixar em branco ou selecionar todas as grades. Constata-se que no Gráfico 2, temos um percentual expressivo de 100% dos participantes (8 participantes), que indicaram que sua maior dificuldade é que o material do livro didático não está situado à realidade do aluno ribeirinho para a prática de multiletramentos na escola. Outro percentual é de 82% representando a falta de recursos e instalações precárias, esse dado pode indicar que a problemática de infraestrutura influência diretamente no fazer pedagógico. Já 80% dos participantes, quase na mesma média anterior, sente que o conteúdo ou objeto do conhecimento de língua portuguesa ainda está engessado²⁷, limitado, amarrado ao novo CEM, isto é, os docentes veem pouca flexibilidade de desenvolver outras

²⁷ Significa dizer que o docente cumpri o objeto do conhecimento engessado ou amarrados com pouca flexibilidade de escolha, ficando a desenvolvê-lo de forma limitada devido a diversas circunstâncias ou dificuldades encontradas em sua prática.

práticas de multiletramentos ou os novos letramentos. Ao se perguntar sobre o conhecimento tecnológico temos 56% que afirma ter pouco conhecimento, isto quer dizer, que a outra metade já busca ter esse conhecimento tecnológico, ou já se apropriou dele em formação contínua. Quando à indisciplina dos alunos temos 9% que considera uma dificuldade para se trabalhar os multiletramentos em sala de aula, a maioria considera que os alunos desta área rural são bem participativos e buscam uma boa integração em sala de aula com as novas propostas de ensino.

No gráfico 2, mesmo identificando essas dificuldades, os docentes não encontraram alternativas suficientes para superá-las. Nesse sentido, destacamos a importância de propor formação contínua sobre a temática dos multiletramentos, bem como, promover discussões sobre as peculiaridades do contexto escolar, com a finalidade de realizar adaptações diante destas problemáticas ou possíveis estratégias para minimizar essas dificuldades.

Quanto ao currículo engessado, alguns docentes apresentaram em sua percepção a causa estar ligada à presença da Gestão Integrada da Escola (GIDE), quando se identifica o quantitativo da validação do currículo, rendimento interno dos estudantes, status do plano estratégico e alunos engajados. Segundo alguns docentes participantes da pesquisa, para não serem cobrados, precisam “cumprir o assunto/conteúdo para o controle de qualidade da GIDE”. Pereira (2020, p. 212) discute essa percepção sobre a visão do docente sobre a GIDE, referindo-se a temática do “conteúdo ser engessado”, devido ao “formato empresarial, ora adotado na educação pública manauara impregna nas escolas uma pseudoqualidade e corrobora para a perpetuação de práticas retrógradas que engendram, a longo prazo, a desqualificação do trabalho escolar e da própria escola”.

Percebe-se que a gestão pedagógica e os assessores pedagógicos, tem uma visão bem mais positiva em relação da presença da GIDE nas escolas, sendo esta compreendida como uma parceira e de grande apoio nos levantamentos dos dados da gestão do trabalho em descompasso com a visão de alguns docentes que fazem essa crítica. Como consequência, podemos refletir sobre a presença da GIDE nas escolas, ela tem um papel importante na etapa de planejamento do ciclo PDCA²⁸,

²⁸ O nome PDCA corresponde a uma sigla emprestada do inglês, fazendo referência a estas quatro fases para a gestão: Plan: Planejar, Do: Fazer, executar, Check: Checar, verificar, mensurar, Act: Agir. Partindo da ideia de que nenhum processo é perfeito e de que o aprimoramento é sempre possível, o PDCA oferece condições para gerir seu funcionamento com foco na qualidade (PDCA, 2020).

porque é possível definir os problemas a serem solucionados, ou os novos objetivos a serem alcançados pela escola no plano de ação estratégico.

Quanto mais nadamos, mais queremos nos aprofundar para entender a prática docente para os multiletramentos em diálogo com a realidade dos discentes, ou melhor, a superação do distanciamento entre escola e realidade. O docente conhecendo a sua realidade, vindo de uma formação completamente urbana ao nadar com o discente ribeirinho, passa a configurar outros saberes e sabores na educação. Nesse olhar diverso e plural, não é necessário quebrar a lógica do conhecimento urbano para construir a do campo, mas entender as interconexões presentes no currículo, nos conhecimentos e nas diferentes linguagens.

Observamos esses dois espaços inter cruzando em sua lógica e tempos próprios de produção para os multiletramentos em sala de aula, ambos com seus valores. Uma parte desses docentes realiza a dança das águas para os multiletramentos com os discentes das águas, outra parte dos docentes têm dificuldades em compreender o que realmente é os multiletramentos para os anos finais do Ensino Fundamental.

Com menores índices, no gráfico 2 sobre as dificuldades encontradas ao trabalhar com os multiletramentos, visualizamos em menor destaque as dificuldades em relação aos conhecimentos tecnológicos dos docentes, indisciplina dos alunos e pouca interação. Estes itens dialogam com os excertos da representação analisada no capítulo anterior, presente nas falas dos participantes Lara, July, Andrey, Gil e Cristian sobre o contexto rural.

Os trabalhos de multiletramentos desenvolvidos na escola do campo ribeirinho na percepção dos docentes, são explorados conforme o excerto que segue.

Quadro 21 – Trabalhos de multiletramentos desenvolvidos na escola

Você trabalha ou já trabalhou com multiletramentos em suas aulas? Se sua resposta for SIM, de que forma?	
Lucy	Realizei um projeto na escola de atividades que consistiam na escuta e registro, em um livreto, de contos populares próprios da comunidade indígena Kambeba, localizada na zona rural de Manaus. Os contos foram coletados e organizados por alunos dos anos finais do ensino fundamental da escola municipal através de entrevistas aos comunitários. O registro destes contos proporcionou o conhecimento de informações sobre os aspectos sociais (costumes locais, expressões típicas) e históricos da comunidade, além de mostrar aos alunos que os contos populares contêm em si mais do que

	histórias divertidas, curiosas ou fantasiosas, mas que através deles também podemos conhecer mais sobre as manifestações culturais de um povo.
--	--

Fonte: Produzido pela autora.

Observa-se que a participante Lucy apresenta uma possibilidade de prática de multiletramentos associada ao conhecimento da escola e o conhecimento advindo da comunidade (povo indígena) na qual está inserida. Ou seja, explora o contexto do aluno, mas os currículos de quatro eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa – leitura, escrita, oralidade e análise linguística, estão adequados ao Currículo Escola Municipal (CEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A participante Lucy tem a perspectiva do ver além do currículo, a docente vê o conhecer e o sonhar. Neste evento de multiletramentos, Lucy coopera com o desenvolvimento intelectual, reflexivo, crítico, orientando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ribeirinhos, e conseqüentemente, levando-os a se tornarem proficientes leitores, *designers* e produtores de texto. Para Street (2014) as práticas sociais de leitura e de escrita funcionam não como um mecanismo que promova a adaptação social do sujeito ao mundo e às suas exigências sociais, mas para o resgate identitário e construção de identidades fortes, para o empoderamento, em sua cultura local. Observamos no final da percepção de Lucy que a professora foi além da forma composicional dos gêneros discursivos, mas trazendo os aspectos regionais e socioculturais do discente da comunidade, por meio de “contos populares”. Dessa maneira, apresenta a cultura local, não pela voz dela, mas pela escuta, escrita e vozes dos designs de multiletramentos, no contexto de agência de letramentos na escola ribeirinha.

Lucy enxerga do outro lado do rio as possibilidades dos multiletramentos na educação do campo ribeirinha, já Lara que vive as mesmas condições de uma escola ribeirinha, nada contra a correnteza do rio, não consegue ter a mesma visão de Lucy que vê novas possibilidades dos multiletramentos mesmo em meio a tantas dificuldades. Lara tem uma visão limitada, cansada de remar contra a maré, vê muita neblina, impedindo-a de prosseguir para uma terra fértil cheia de possibilidades que existem sobre os multiletramentos do outro lado do rio de Lucy.

Temos no próximo excerto o participante Gil que não apresenta muito conhecimento sobre a temática dos multiletramentos:

Quadro 22 – Pouco conhecimento sobre a temática dos multiletramentos

Você trabalha ou já trabalhou com multiletramentos em suas aulas? Se sua resposta for SIM, de que forma?	
Gil	<u>Para o aluno do Campo essa prática de multiletramentos não contempla. Na realidade, grande parte dos alunos dependem da escola para se alimentarem, grande parte dos alunos não tem internet em casa.</u> O que vemos aqui é que a maioria dos alunos tem grandes dificuldades em leitura e escrita principalmente agora no período de pandemia.

Fonte: Produzido pelo autor.

Foi possível observar que Gil não consegue apresentar uma prática efetiva de multiletramentos, ou talvez, não tenha conhecimento do conceito sobre os multiletramentos, apresentando ideias negativas, em forma de desabafo. Gil é um professor itinerante lecionando em uma escola de área remota localizada no Rio Amazonas com turma multisseriada. O docente vive na comunidade, não pode ir e vir todos os dias para a cidade de Manaus. Com isso, conhece de perto as necessidades de seus alunos ribeirinhos, até o fato de alguns alunos desta comunidade dependerem da escola para ter uma boa refeição, pelo menos uma vez ao dia.

A escola ribeirinha que Gil leciona é pequena e os alunos matriculados são de séries e níveis diferentes, totalizando em média 12 alunos por turma multisseriada. Gil trabalha muito, mesmo com uma quantidade menor de alunos em uma sala, a metodologia e seu fazer pedagógico passa a ser mais complexo: diário, planejamento, relatórios, avaliações e entre outros, precisam ser confeccionados de forma individual e lançados separadamente como ocorre em uma turma regular. Esse modelo de classe multisseriada vem com a finalidade de representar um espaço de aprendizado diferenciado, rico em pluralidade e construção de saberes com diferentes faixas etárias, “não condiz com a realidade de muitas escolas” (ALBORADO; VASCONCELOS, 2015).

Podemos observar na fala de Gil que vivencia o período pandêmico da Covid-19 (2020-2021) e sua preocupação em sala de aula está ligada ao nivelamento dos alunos, quanto à proficiência de leitura e escrita e que os multiletramentos estão ligados às tecnologias necessariamente. Podemos analisar a fala de Gil diante da fala de Rojo e Moura (2012, p. 08) que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros [...]”.

Diante da percepção de Gil, que parece ter uma visão superficial sobre os multiletramentos na educação do campo, o referido docente não vê o multiletramentos como motivadores para a prática de leitura e escrita em sala de aula. Neste sentido, os multiletramentos podem dar voz aos mais diversos sujeitos do contexto escolar, permitindo-lhes comunicar e serem vistos, ou seja, o trabalho do professor será iniciado a partir das culturas de referência de cada indivíduo. Isso quer dizer que Gil pode desenvolver um trabalho de leitura e escrita que venha valorizar a linguagem e a forma de se expressar, com vistas a outros letramentos a partir do respeito à pluralidade de textos e discursos que convivem simultaneamente no espaço escolar.

Continuando a análise de dados sobre as práticas de multiletramentos temos as seguintes respostas do cotejo:

Quadro 23 – Análise de dados sobre as práticas de multiletramentos

Você trabalha ou já trabalhou com multiletramentos em suas aulas? Se sua resposta for SIM, de que forma?	
July	<p>Sim, trabalho sempre <u>com textos literários ou mesmo escolas literárias</u>, ainda que não seja um assunto típico do conteúdo de 6° ao 9° ano, mas costumo aliar os diversos gêneros, tais como textos orais, impressos para leitura e utilização de apresentação em forma de teatro e criação de <u>HQ's das histórias, contos e fábulas criadas pelos próprios alunos como foi o caso da apresentação da obra "Os Lusíadas", de Luís de Camões, sobre o Concílio dos Deuses e a atividade desenvolvida sobre o Romantismo literário "O Guarani", de José de Alencar, associado aos mitos brasileiros. E geralmente, nessas atividades os alunos apresentam ótima interação e quando se desenvolve atividades teatrais ou com recursos tecnológicos (vídeos gravados pelos alunos enviados via whatsapp) existe uma disputa saudável entre os alunos.</u></p>

Fonte: Produzido pela autora.

Denota-se pela fala de July que ela buscou desenvolver atividades diversificadas em sua sala de aula, por meio das obras literárias clássicas como em "Os Lusíadas", de Luís de Camões e "O guarani", de José de Alencar, fazendo a intertextualidade associado aos mitos brasileiros e regionais. Em seguida, o texto impresso, com foco de melhorar a leitura e desenvolver capacidade autônoma dos estudantes ribeirinhos buscou explorar o protagonismo e a aprendizagem, assim consegue ressignificar a sua prática trazendo estratégias focadas nos multiletramentos: música, teatro, gravação de vídeos das apresentações, produções escritas em HQ's, contos e fábulas.

Rojo e Moura (2012, p. 8) asseguram que ao se trabalhar com os

multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica na “imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado”. Vemos nesta fala da professora July que conseguiu desenvolver habilidades e eliminar as barreiras para a participação plena dos discentes, valorizando a identidade cultural e regional a fim de ressignificar o ensino e aprendizagem, considerando as suas necessidades específicas. Após esse momento, o aluno produz os textos com o seu conhecimento de mundo, dos rios, matas e florestas, traz marca de identidade do discente da zona rural.

Observamos no excerto da fala da docente July que busca em suas ações e projetos basear-se na interpretação dos textos multimodais (múltiplas linguagens) produzidos na contemporaneidade. Os discentes ribeirinhos de July conseguem dominar os multiletramentos atribuindo devidos sentidos, significados e ressignificação às leituras dos gêneros de forma contextualizada.

É possível depreender na fala de July que há diferentes atividades comunicativas, na exploração de gêneros variados. A docente possui uma plasticidade necessária à adequação dos discursos às práticas sociais e vem a interagir com os multiletramentos em atividades orais e escritas dentro de uma multimodalidade, habilitando o aluno ribeirinho a manifestar-se satisfatoriamente nos mais variados contextos, o que equivale ao letramento tão requerido dos atores sociais.

Nossa próxima representação temos os professores Andrey, Gil, Cristian e Laís que ficam no patamar de conceitos genéricos e teóricos sobre gêneros do discurso (forma composicional) e não conseguindo desenvolver suas ideias de uma maneira mais ampla sobre o trabalho ou práticas significativas dos multiletramentos, a seguir temos os excertos:

Quadro 24 – Conceitos genéricos e teóricos sobre gêneros do discurso

Você trabalha ou já trabalhou com multiletramentos em suas aulas? Se sua resposta for SIM, de que forma?	
Demais respostas coletadas dos docentes Andrey, Gil, Cristian e Laís	<p>Andrey - Sim. Procuro explorar um conteúdo da disciplina com o <u>apoio de textos multissemióticos, como por exemplo, o tema “texto descritivo” a partir da leitura de um infográfico.</u></p> <p>Gil - Sim. Interpretação de textos de gêneros discursivos verbais e não-verbais (tiras, lendas, contos e história em quadrinhos) com elementos <u>que envolvam vários recursos linguísticos.</u></p> <p>Cristian - Sim, por meio da explanação teórica sobre linguagem verbal, visual e mista, <u>seguida da aplicação em história em quadrinhos, tiras e charges.</u> No período em que as aulas estavam remotas, a tecnologia foi um ótimo aparato, pois auxilia na transmissão dos conteúdos. <u>Era através de vídeos que eu gravava em casa, enviados através do aplicativo de mensagem instantânea,</u> e ia servindo como suporte dos conteúdos do currículo.</p> <p>Laís - Sim. Fazendo a interação de vários <u>letramentos como espacial, gestual, sonoro, linguístico, entre outros.</u></p>

Fonte: Produzido pelo autor.

Podemos observar no quadro 24, através das respostas que não vão ao encontro do preconizado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), citados no referencial teórico deste trabalho, que apontam como concebidas as “práticas de leitura, de escrita e de oralidade dentro de uma perspectiva social e cultural”, percebe-se pelos fragmentos mencionados que os docentes não compreendem como lidar com o uso da linguagem a partir de um problema de prática social.

Dentro desta análise de dados, observamos um outro ponto, uma vez que os professores associam o tipo de prática social, plural e situadas que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente. Segundo Buzato (2007, p. 153) “os letramentos são práticas sociais que combinam oralidade e escrita, [...] e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam”.

Dentro desse contexto, nos perguntamos quais as possibilidades de multiletramentos na educação do campo ribeirinha em áreas remotas? Apresentamos aqui várias possibilidades, há a necessidade de mais pesquisas voltadas para esta temática. O docente precisa ser ouvido, precisa escrever mais e publicar sobre as práticas relevantes, assim teremos uma teia de conhecimento. As práticas significativas sobre os multiletramentos vão ocorrer quando se abandonar as relações hierárquicas verticalizadas na qual o docente ensina e o aluno aprende. Pelo presente estudo, vemos que os multiletramentos ocorrem de forma horizontal em uma relação dialógica entre docentes, discentes, comunidade, símbolos, tendências, articulando o

local ao global. Essas práticas precisam ser inovadas e desvinculadas de atividades mecanicistas que contribuem para tornar o ato de ler e escrever pouco atrativo e desprovido de sentido para o leitor ribeirinho.

Diante desse estudo, evidencia-se quais as melhores práticas de multiletramentos na educação do campo ribeirinha, são aquelas ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade que o letramento poderá ser melhor desenvolvido a partir de um contexto situacional. É neste contexto sócio histórico, local do discente e docente ribeirinho que residem as especificidades das práticas letradas. Dessa maneira, podemos ampliar o diálogo sobre os multiletramentos com esses docentes, trazendo o entendimento que o uso dessas práticas sociais da linguagem envolve, não é apenas uma reprodução de gêneros sem reflexão, mas uma multiplicidade das linguagens como um processo de apropriação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, começo retomando alguns pontos da introdução desta dissertação ao relembrar a sua motivação/justificativa, seu objetivo geral e os específicos. Na sequência, exponho alguns aspectos inerentes à metodologia e as limitações da pesquisa. Mais adiante comento sobre minhas reflexões e os dados levantados na análise e, por fim, algumas considerações sobre futuras pesquisas.

A necessidade de se fazer esta pesquisa surgiu durante minha prática pedagógica como professora de língua portuguesa na escola pública municipal, com o intuito de compreender as percepções de docentes sobre os multiletramentos em escolas públicas ribeirinhas de Manaus, situadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM. Na época que lecionava na Zona Rural Ribeirinha, na Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, localizada na comunidade de Fátima em Tarumãzinho, Rio Negro, fui orientadora e bolsista, por fomento da Fapeam no Programa Ciência na Escola (PCE) com o projeto desenvolvido “Podcast educacional ribeirinho: interações e multiletramentos na educação do campo ribeirinha”. Realizando o projeto sobre os multiletramentos, observei aspectos significativos em minha prática docente em tempos de pandemia. Ao ingressar no mestrado pela Unilasalle, desde então, observava os desafios dos docentes sobre os multiletramentos em sala de aula, assim como, as práticas pedagógicas significativas para os multiletramentos na educação do campo ribeirinha.

Este trabalho se justifica por poder colocar em evidência a percepção dos docentes sobre os multiletramentos e por fomentar trabalhos que incentivem a prática pedagógica sobre os multiletramentos na escola no campo ribeirinha. Justificou-se, também, por ter revelado parte do cenário atual das escolas municipais da educação do campo ribeirinha dos que participam ativamente no processo educacional e assim, ser capaz de ajudar a responder a possíveis indagações de pesquisadores, professores e de todos os envolvidos com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em escolas públicas da rede municipal de zona rural ribeirinha, podendo trazer reflexões e mudanças quanto ao uso de materiais pedagógicos, práticas e projetos sobre os multiletramentos na sala de aula na disciplina de língua portuguesa. Trouxe, mais dados das pesquisas voltadas para a educação do campo ribeirinha, que atualmente são poucas sobre os multiletramentos na educação do campo,

principalmente em áreas remotas da Amazônia.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral de compreender as percepções de docentes sobre os multiletramentos em escolas públicas ribeirinhas de Manaus, situadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM. Constatou-se, então, que a pesquisa conseguiu alcançar esse objetivo de investigar, identificar e indicar aspectos significativos sobre os multiletramentos na educação do campo.

Quanto à percepção docente sobre os multiletramentos, consegui identificar duas percepções. Primeiro, há os que permeiam os multiletramentos que engloba nas duas multiplicidades: multiplicidade de culturas (multiculturalismo) e a multiplicidade de linguagens/multissemiose que propicia em sua prática pedagógica as experiências significativas valorizando o espaço ribeirinho, identidade cultural, assim como demandas sociais, que são trabalhadas criticamente nos currículos escolares dos discentes. Há, a segunda que reflete no docente que tem uma percepção muito vaga e conceitual sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha. Esse perfil, ainda privilegia quase que exclusivamente, a língua “cultura”, regras gramaticais, contextos urbanos, aulas sem nenhuma adaptação à realidade vivida pelo discente, isto é, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em que circulam nos ambientes da cultura ribeirinha, seja ela, voltadas para as tecnologias ou não.

Neste trabalho houve três objetivos específicos: o primeiro concentrou-se em investigar a realidade da educação do campo ribeirinha, em escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus, a análise revelou que a realidade dos docentes e estudantes da educação do campo apresentam suas peculiaridades, tais como: pouco acesso à internet, turmas multisseriadas trazendo um trabalho pedagógico mais criterioso, professores itinerantes devido à falta de ter um professor fixo em cada escola por um período mais longo, materiais didáticos pouco adaptados ao contexto ribeirinho, dessa maneira, vindo o docente a realizar os ajustes necessários em seu planejamento, diante de uma complexa mudança das enchentes e vazantes que modifica significativamente a rotina escolar dos estudantes e docentes ribeirinhos.

O segundo objetivo específico procurou identificar as percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos. A análise revelou a relação docente na prática pedagógica sobre os multiletramentos está ligada intrinsecamente, na travessia das águas, nas relações de produção, deslocamento e com a paisagem, isto

é, os multiletramentos acontecem em congruência com o meio e na identidade cultural desses docentes e discentes. Mesmo diante das dificuldades, observou-se que uma grande parte desses docentes, afirmam que não é possível realizar práticas de multiletramentos na escola porque não tem acesso à internet, na pesquisa encontramos evidências que mostram que os multiletramentos se manifestam de diversas maneiras, não é apenas por meio da tecnologia, não é o principal meio de expressar os significados.

Dentro desse espaço ribeirinho dispomos de múltiplas linguagens para expressar nossas percepções em diferentes contextos como canções, lendas, pinturas e símbolos presentes dentro desse contexto regional. Ainda observamos, que ao se perguntar sobre a percepção docente sobre os multiletramentos muitas respostas foram vagas e outras sem nenhum conhecimento sobre os multiletramentos. Isto é, está dentro de uma ideia legitimada e escolástica sobre os multiletramentos, faltando ser mais explorado em sala de aula dentro do contexto ribeirinho. Outra situação observada pelas respostas coletadas, é que os professores envolvidos na pesquisa, principalmente, os recém-chegados a educação do campo, tem uma visão muito urbana fazendo comparação de perfil de aluno do campo versus aluno da cidade, sentindo dificuldade de adequar o conhecimento sobre os multiletramentos à realidade dos alunos ribeirinhos. Essa questão se dá pelo motivo da formação inicial e continuada serem muito voltadas para as práticas pedagógicas mais urbanas.

Esse ponto nos faz refletir que os professores de língua portuguesa advindos dos centros urbanos possuem uma formação de origem diferente do contexto do discente ribeirinho. Percebe-se que existe a necessidade de haver constantemente, uma formação contínua com práticas exitosas de relatos de experiências voltadas às especificidades do campo dos rios, das águas e florestas. Os docentes veem como positivo o aluno valorizar mais o professor de língua portuguesa da escola ribeirinha, tendo uma participação e interesse nas práticas de multiletramentos. Outro ponto dessa valorização é porque havia uma grande rotatividade de professores, hoje em cada escola da zona rural ribeirinha tem um professor de língua portuguesa fixo, assim despertando uma maior interação dos alunos durante todo o ano letivo, não mais de forma itinerante, observou-se que em áreas mais remotas há a presença do docente itinerante devido à falta de professor.

No terceiro e último objetivo específico, analisar os aspectos significativos para a prática docente, referente aos multiletramentos na educação do campo ribeirinha, constatou-se que segundo os participantes, há a importância dos multiletramentos para a educação do campo ribeirinha. Diante dos dados coletados, podemos observar que os docentes que apresentaram aspectos mais significativos, referentes aos multiletramentos, são aqueles que valorizam a identidade cultural, prática situada e prática social de seus discentes. Porém, muitos professores participantes, ao invés de dar a oportunidade de transformação dessas práticas, permanecem isolados em sala de aula, isto é, reduzida ao espaço escolar, não vindo a explorar o ecossistema. Esses que permanecem reduzidos em sua prática podem estar atrelados a dois fatores como apresentamos aqui: formação inicial e formação continuada sobre o estudo dos multiletramentos para a educação do campo.

Observou-se uma maior participação dos docentes de língua portuguesa que lecionam nas escolas ribeirinhas localizadas no Rio Negro com práticas mais significativas. Em 2021, temos como base os projetos desenvolvidos pelo Programa Ciência na Escola (PCE) houve uma participação significativa de discentes ribeirinhos na iniciação científica júnior com professores orientadores de escolas localizadas no Rio Negro em destaque. Esses dados demonstram um maior interesse dos docentes do Rio Negro em desenvolver práticas de multiletramentos para além da sala de aula, desenvolvendo o senso crítico e a iniciação científica voltados aos multiletramentos em áreas remotas.

A questão geográfica e a localização das escolas que estes docentes estão inseridos influenciam diretamente como serão realizadas as práticas de multiletramentos. Como em muitas comunidades não há o acesso à internet, o docente utiliza outras formas de multiletramentos na educação do campo. Nesses trajetos, temos os docentes de escolas do Rio Negro que podem ir e voltar diariamente para casa ou residência urbana, trazendo consigo novidades, outras leituras e informações da rede conectadas. Por outro lado, os professores do Rio Amazonas lutam diariamente, de forma itinerante e ficam mais isolados de uma escola para outra, na subida e descida dos rios, trazendo mais especificidades, quanto às práticas docentes sobre os multiletramentos. Sendo que este último, docentes do Rio Amazonas, vem aproveitando o regionalismo ribeirinho e o que a natureza proporciona para as suas práticas, enquanto a maioria dos docentes do Rio Negro,

fazem uma hibridização dos espaços, entre as práticas urbanas e práticas da educação do campo para os multiletramentos na sala de aula.

Quando às respostas coletadas, podemos inferir que a relação entre os processos de conhecimento e quatro elementos propostos no conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG 1996), dentro da percepção docente sobre os multiletramentos, podemos dizer que ainda estamos no processo muito inicial e conceitual sobre as práticas significativas sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha. Nos quatro processos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora, podemos destacar uma ou duas representações dessas práticas multiletradas. Perante as falas dos docentes, alguns se veem como um transmissor de conteúdo, assim cumprindo um currículo pouco adaptado a essa realidade ribeirinha e aproveitando bem pouco os valores experienciais dos discentes. Diante da correnteza das águas da educação, poucos são os docentes ribeirinho que nadam contra essa maré, os que fazem o diferencial aproveitam ao máximo toda a complexidade e especificidades do conhecimento do discente ribeirinho para sala de aula, um “nadar horizontal” na qual os valores discentes estão lado a lado aos valores docentes, sendo uma parceria multi.

Quanto às limitações que dificultaram o desenvolvimento da pesquisa, menciono vários fatores como a pandemia do Covid-19 (2020-2022), com a mudança do calendário escolar não conseguia entrar em contato de maneira pessoal com os docentes para entregar os questionários. Quando passei a integrar na função profissional de assessoramento pedagógica em escolas da zona rural que pude me aproximar mais desta realidade. Após esse primeiro contato, elaborei as perguntas e com a verificação da minha orientadora, encaminhei o link do *Google Forms* pelo *WhatsApp* para os docentes. Do primeiro grupo de professores do Rio Negro, por poderem ir e vir para capital de Manaus, esses tinham maior acesso para responder ao link, dessa forma consegui coletar as respostas de maneira mais ágil, porém não foi fácil.

Tive uma maior dificuldade com os docentes do Rio Amazonas, devido à falta de internet, eles recebiam minhas mensagens quando tinham sinal da rede. Como não conseguia ter um contato mais rápido, precisei fazer uma viagem de lancha para o G10 na semana de planejamento da jornada pedagógica antes do retorno às aulas semipresenciais, esta viagem durou cerca de duas horas de ida e duas horas de volta.

Depois da vazante do rio Amazonas, apresentei-me como pesquisadora e entreguei o questionário aos docentes que não tinha conseguido acesso via link. Ao entregar os questionários, observei as marcas das águas nas paredes das salas de aula que estavam visivelmente carimbadas com o nível de onde as águas chegaram naquele ano letivo. As águas barrentas do Rio Amazonas tinham chegado até ali, sem pedir licença do professor, gestor e alunos. Não foi um isolamento condicionado pelo vírus, mas foi um isolamento forçado pela correnteza das águas amazônicas.

Mesmo sendo professora de escola ribeirinha desde 2020, não conhecia de perto a realidade de escolas mais longínquas localizadas no Rio Amazonas. Ao refletir sobre a complexa área ribeirinha, compreendi que a Covid-19 (2020-2022) não era a maior barreira que me impedia de coletar as respostas dos docentes de forma presencial nessa região amazônica. Quando os rios invadem à área ribeirinha, esse isolamento é constante, muitos até deixam suas casas e animais e voltam quando o rio vai baixando, é um fato, é uma rotina que se repete todos os anos, marcada pela subida e descida dos rios. As danças das águas influenciam e determinam esse isolamento social, logo se as águas banham a escola, todos precisam sair, isolar-se. Desse modo, respeitei a subida e a descida das águas, respeitei o isolamento social pelo vírus (Covid-19), aguardei. Enfim, quando consegui coletar as últimas respostas do questionário docente, senti um alívio. Naquele convívio e diálogo com os docentes ressignifiquei minha pesquisa, ampliei minha visão sobre as possibilidades dos multiletramentos na educação do campo ribeirinha.

Penso que o que foi iniciado nesta pesquisa, poderá ser útil para pesquisas futuras. Primeiro, que sejam realizados estudos que promovam a reflexão dos docentes da educação do campo em formação inicial e continuada para as possíveis e reais práticas significativas sobre os multiletramentos, uma vez que, nesta pesquisa muitos docentes estavam em uma fase conceitual sobre o tema. Segundo, realizar um estudo que investigue o entrelaçamento entre os gêneros textuais predominantes em livros didáticos aos gêneros que representam significativamente o contexto rural do discente ribeirinho. Terceiro, pesquisas que investiguem, mais amplamente, as condições dos espaços tecnológicos (CET's ou Telecentros) de escolas ribeirinhas, como políticas públicas para ampliação da rede de internet dentro das comunidades, dessa forma, os discentes ribeirinhos no futuro próximo, mesmo em áreas mais remotas, poderão conhecer mais de perto os multiletramentos digitais/tecnológicos,

não mais aquele contados no arquivo off-line de “pen drive” do professor. Quarto ponto, pesquisas que investiguem as práticas mais significativas de multiletramentos a partir do Programa Ciência na Escola (PCE), realizados nos últimos anos, esses projetos que foram aprovados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas, assim como práticas docentes inovadoras sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha. Quinto ponto, âmbito dos PPGs em Linguística e/ou Educação deveríamos ter maiores discussões sobre essa questão, a importância de que tanto docente e discente das águas amazônicas sejam tema de estudo quanto pesquisadores de si mesmos. Sexto ponto, como professores formadores das Universidades, que atuam em Cursos de Letras, incluam em suas aulas o debate sobre o ensino-aprendizagem de línguas voltado à Zona Rural das águas, rios e florestas.

Atravessar este rio amazônico de águas negras e barrentas foi uma aventura como pesquisadora, autoconhecimento como docente, precisei me desprender de mim para ouvir o saber e o fazer docente de meus colegas ribeirinhos na qual tenho grande admiração como manauara. Na subida e descida dos rios, entre chuvas e banzeiros, pude conhecer as percepções docentes sobre os multiletramentos. Antes como professora ribeirinha, agora como pesquisadora. Visualizei os dois lados da percepção docente sobre os multiletramentos: desabafos, queixas, alegrias e ressignificação de práticas, conheci de perto o contexto rural.

Portanto, há neste espaço de multiletramentos o mestre que atravessa os rios, estradas e ramais da gigante floresta amazônica, ele sabe que tem objetivo de ensinar o discente ribeirinho. Sabe que do outro lado do rio, o menino discente o aguarda com pés descalços ou com as sandálias comidas pelo barranco das margens, dizendo “o que vamos ler hoje, professor(a)”? Ou “eu posso contar as lendas da minha etnia indígena, professor(a)”? São narrativas de vida, histórias, lendas e mitos dos povos da Amazônia, que se entrecruzam em várias vozes, nenhuma mais privilegiada do que a outra, todos pisam juntos no fundo do rio, sem se afogar. Esta percepção docente que vê numa mata de floresta fechada, pura e verde, a luz de múltiplas linguagens e possibilidades. Assim como um seringueiro extrai o melhor desse espaço híbrido, na percepção docente desse espaço é privilegiado com os multiletramentos em suas multimodalidades reais e naturais: sonoro, visual e gestual das mais belas identidades culturais dos povos ribeirinhos que vivem às margens dos rios. Portanto,

as percepções docentes sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha vão para além de teorias de gêneros discursivos ou simples comparações com o currículo, elas podem ser reveladas muito além do que está escrito. Está além disso, precisa ser descoberto, mergulhado dentro deste complexo ecossistema amazônico, que venham mais pesquisas!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSIS, S. N. L. de; ASSIS, R. E. Livro didático: Yes, Sir! **Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras**: a formação do professor de línguas estrangeiras. Goiânia: Editora Vieira, 2003.

ALBORADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade Cultural Ribeirinha e Práticas Pedagógicas**. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

BACKES, Luciana. **A Configuração do Espaço de Convivência Digital Virtual**: A cultura emergente no processo de formação do educador. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo, Brasil – cotutela em Science de l' Education, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France, 2011

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306. **Revista Gatilho**, v. 7, 2008.

BALTAR, M. A. R. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei 9.394** de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília, DF: 2003.

BRASIL/DF/INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL/MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 fev. 2021

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia:** linguagem e letramento na inclusão digital. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In SANTOS, C. A. dos (Org.) **Educação do Campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília, INCRA/MDA, 2008. (Série Por uma Educação do Campo, n.7)

CARVALHO, Marcia da Silva. **As águas da cultura vivida inundando a educação:** uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação na Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Toledo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies:** Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge: Psychology Press, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

DIVISÃO DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO - DAM. **Página Inicial.** Disponível em: <https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/portaldam/ade-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-desempenho-do-estudante>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FRAXE, T. de J. P. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático (p. 64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Qualitative research in information management**. Englewood: Libraries Unlimited, 2011.

GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS. Leis Estaduais. **Decreto nº 42063** de 17/03/2020. Dispõe sobre medidas complementares temporárias, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/am/decreto-n-42063-2020-amazonas-dispoe-sobre-medidas-complementares-temporarias-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 07 fev. 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Editora Unicamp, 2020.

KATO, Mary, A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Campinas: Cefiel-Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. V. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATOS, Glácio Campos Gomes de; ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Educação em comunidades amazônicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 24, núm. 3, 2019, setembro-dezembro, pp. 367-383. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

MENDES, A. M. Escuta e resignificação do sofrimento: o uso de entrevista e análise categorial nas pesquisas em clínica do trabalho. In: Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.). **Anais Eletrônicos do II Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho**. Brasília, DF, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2014.

PDCA. O que é, etapas e como aplicar este poderoso método de gestão? **Fia Business School**, 2020. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/pdca/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Sobre a utilização de estudos de caso na pesquisa científica e na prática profissional em Psicologia. In: SIMON, C.P.; MELO-SILVA, L. L.; SANTOS, M. A. (Org). **Formação em psicologia: desafios da diversidade na pesquisa e na prática**. São Paulo: Vetor, 2005. p. 93-106.

PEREIRA, Luciana de Lima. **Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus**. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. São Paulo, SP: Ática, 2010.

PIMENTEL, Marta Aparecida. Escola Municipal Canaã II/DDZ Rural. Semana de Literatura Amazonense, 2021. Fonte: Disponível em: https://padlet.com/marta_pimentel1/57kwntfgp9n71o81. Acesso em: 07 jun. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. SEMED. **Proposta Curricular – 6º ao 9º Ano**. Manaus, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. **Mapa da localização geográfica das escolas do Rio Negro**. Departamento de Geoprocessamento e TI, 2017.

PREFEITURA DE MANAUS. **Mapa da localização geográfica das escolas do Rio Amazonas**, Departamento de Geoprocessamento e TI, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. SEMED, Secretária Municipal de Educação. **Educação do Campo, das Águas e Florestas**, 2018. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/educacao-do-campo/>. Acesso em: 12 out. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. SEMED. **Currículo Escolar Municipal (CEM)**. Manaus, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. **Trabalhos Literário Desenvolvidos Pelas Escolas Municipais do Distrito Rural** (Rio Amazonas, Rio Negro e Rodoviária). 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNa8_1GnBe4/?utmmedium=share_shee. Acesso em: 22 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. **SEMED DDZ RURAL: Letras e Vozes Ribeirinhas da Amazônia 2022**. Disponível em: Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-de-manaus-realiza-evento-letras-e-vozes-ribeirinhas-da-amazonia-em-escolas-do-rio-negro/>. https://youtu.be/Nooq7LCOF_8. Acesso em: 07 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. SEMED. **Correção de Fluxo** (2022). Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/programas-e-projetos/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PUBLICAÇÃO NO INSTAGRAM. **Entrega de material impresso em tempos de pandemia de Covid 19**. Disponível em: [instagram @dd.rural](https://www.instagram.com/dd.rural). Acesso em: 27 jan. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTA BRÍGIDA, Alexsander Luiz Braga et al. **Entre banzeiros do Rio Negro: os saberes socioculturais no contexto da Educação Física escolar ribeirinha**. 2021. 115f. Dissertação de Mestrado em Sociologia e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SANTOS, L. B. dos; BACKES, Luciana, GABRIEL, N. C.; FELICETTI, Vera Lúcia. A Realidade da Educação Ribeirinha no Contexto da Covid-19: Saberes Pedagógicos Para a ação docente. **Revista Práxis**, 3, 56-76, 2021.

SANTOS, L. B.; SILVA, J. H. V.; BACKES, L. Podcast Educacional: integrações e multiletramentos para alunos ribeirinhos da escola José Sobreira do Nascimento na rede ConectaKat. In: SCHLEMMER, E. et al. **O habitar do ensinar e do aprender: desafios para/na/da educação onlife**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022, v. 1, p. 71-83. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/ohabitar/index.html>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. São Carlos: UFSCar. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em:

14 jun. 2021.

SCHLEMMER, Eliane et al. **O habitar do ensinar e do aprender onlife**: vivências na educação contemporânea. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350640111_o_habitar_do_ensinar_e_do_a_prender_onlife_vivencias_na_educacao_contemporanea. Acesso em: 15 set. 2021

SPÍNOLA, H. B. **O ribeirinho**: ontem e hoje na defesa do peixe no Amazonas. p. 192, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONSELOS, Maria Eliane de Oliveira.; HAGE, Salomão Antônio Mujarrej (Orgs.). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, M. F. de. **Currículo das Águas**: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM. p.196, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

STREET, Brian e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Glossário Ceale. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> Acesso em: 03 mar. 2022.

TAVARES, Jaqueline Rocha. **Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio**: um estudo de caso em Manaus. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2021.

VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. (Des) Caminhos para o letramento do professor no espaço de formação docente. In: KLEIMAN, A. B.; Juliana Alves Assis, (orgs.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) (pp. 411-440).

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa Pedagógica Médica. **Rev SOCERJ**. V. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa de mestrado, cujo título é: “A percepção docente sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha”, de escolas situadas no Rio Negro-AM e Rio Amazonas-AM, sob a responsabilidade de Larissa Batista do Santos (mestranda em educação da linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle/ Manaus) e sob a orientação da professora Dra. Luciana Backes, (Titular da Universidade La Salle - UNILASALLE/ Canoas). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle, que se colocou à disposição por meio do e-mail cep@unilasalle.edu.br para contato.

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso Gil (2019), de abordagem qualitativa Minayo (2001), quanto à técnica de coleta de dados Bardin (2011). Este estudo foi realizado no período pandêmico de Covid-19 (2020-2022), e os professores participantes lecionam a disciplina de língua portuguesa, atuando no ensino fundamental I e II de escola municipal de Manaus (SEMED), localizadas na Zona Rural, especificamente a ribeirinha do Rio Negro e Rio Amazonas.

Como instrumentos de geração de dados foram utilizados questionários em com perguntas abertas e fechadas, produzidas de forma impressa e online pelo formulário *google forms*, dividido em: Termo de Aceite da Pesquisa, Seção I - Perfil Docente e Seção II- Questionário Investigativo. Busca-se: a) investigar a realidade da educação do campo ribeirinha, em escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus; b) identificar as percepções e os desafios dos docentes sobre os multiletramentos; e, c) indicar os aspectos significativos para a prática docente, referente aos multiletramentos na educação do campo ribeirinha.

Quaisquer outros dados que possam remeter à identificação dos estudantes envolvidos na pesquisa não serão fornecidos em publicações científicas, tais como o endereço do *blog*, endereço da apresentação do *prezi*, o nome do grupo construído no *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* ou *Twitter* e fotografias.

Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora durante o período de cinco anos, sendo ela a responsável pelos mesmos. Após o término da pesquisa, os participantes serão removidos dos espaços digitais utilizados

no desenvolvimento do trabalho. Ressalta-se que não há riscos associados à participação dos docentes na pesquisa para além daqueles associados à vida cotidiana, uma vez que não se pretende mostrar quem são ou o que fazem, mas sim discutir os aspectos relevantes para a prática pedagógica na educação do campo ribeirinha.

A participação dos estudantes é voluntária; portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, após contato realizado com a pesquisadora, sem qualquer penalidade. Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados, através endereço de correio eletrônico: larissa.santos@semed.manaus.am.gov.br ou pelo telefone (92) 99338-8998

O termo é assinado em duas vias, uma ficando em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Concordância na realização da pesquisa:

Mestranda Larissa Batista dos Santos –Pesquisadora Responsável

Data: Manaus, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B - Questionário do Perfil Docente -Seção I

Questionário do Perfil Docente – Seção I

VERSÃO EM PDF

Caro(a) colega!

Este questionário visa gerar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Agradeço antecipadamente a colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada. Obrigada!

Larissa
Batista

Data: ___/___/___

Nome: _____

Telefone: _____ Idade: _____

E-mail: _____

- 1) Qual é a sua formação acadêmica? (Letras, Pedagogia, Normal Superior e outros)

- 2) Em que ano você concluiu a graduação?

- 3) Qual é o tempo de docência na Educação do Campo? Marcar apenas uma resposta.
 - a) Menos de 1 ano
 - b) De 1 a 10 anos
 - c) De 10 a 20 anos
 - d) De 20 a 30 anos
- 4) Qual é o meio de transporte que você usa para chegar à escola? Pode selecionar mais de uma resposta se você pega mais de um transporte.
 - Transporte terrestre particular
 - Transporte coletivo público
 - Ônibus escolar público (ônibus que buscam os alunos nos ramais e estradas rurais)
 - Lancha escolar pública (lancha escolar que buscam os alunos em portos e beiras dos rios)
- 5) Em qual área rural está localizada a escola que você leciona?
 - a) Rio Negro
 - b) Rio Amazonas
 - c) Puraquequara
 - d) AM-010
 - e) BR-174
- 6) Qual o seu vínculo trabalhista nesta escola em 2021?
 - a) Efetivo/Estável
 - b) Contrato temporário
 - c) Contrato terceirizado

- 7) De qual maneira você trabalha?
- Projeto de Educação Itinerante (PEI) - Semestral
 - Regular
 - Carga compartilhada
 - Outra forma: _____
- 8) Para quais disciplinas e quais séries você leciona? (Ex.: Língua Portuguesa, 6º ano e 8º ano)
-

- 9) Quantas turmas você atende?
-

VERSÃO DO GOOGLE FORMS
 Seção I – Questionário de Perfil Docente
<https://forms.gle/eFjfQn9BSS45jyTq9>

**QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEPÇÃO
 DOCENTE SOBRE OS
 MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO
 DO CAMPO**

Este questionário faz parte da coleta de dados para a dissertação de mestrado em Educação. Tem como objetivo identificar a percepção dos docentes de língua portuguesa sobre os multiletramentos na educação rural ribeirinha de Manaus.

larissa.santos@semed.manaus.am.gov.br (não compartilhado)
 Alternar conta

*Obrigatório

Antes de preencher assistir ao vídeo, obrigada!

Novos e multiletramen...
 FUND. DE EDUCAÇÃO BNCC

TERMO LIVRE E ESCLARECIDO O projeto de dissertação AS *

SEÇÃO I - PERFIL DOCENTE

Os dados são sigilosos e intransferíveis.

Nome do professor(a)

Sua resposta

Contato (092)0000 *

Sua resposta

Qual é a sua idade? *

Sua resposta

Qual é a sua formação acadêmica? (Letras, Pedagogia, Normal Superior e outros) *

Sua resposta

Em que ano você concluiu a graduação? *

Sua resposta

APÊNDICE C – Seção II Questionário Investigativo sobre os Multiletramentos**VERSÃO EM PDF**

- 10) Como são as suas aulas de língua portuguesa?

- 11) Em sua opinião, o que são os multiletramentos na educação do campo?

- 12) Você trabalha ou já trabalhou com os multiletramentos em suas aulas?
Se sua resposta for SIM, de que forma?

- 13) Quais aspectos multimodais você explora em suas aulas? Pode marcar mais de uma opção, se houver.
- Linguístico
 - Visual
 - Áudio
 - Tecnológico
 - Espacial
- 14) Quais são as dificuldades encontradas para se trabalhar os multiletramentos? Pode marcar mais de uma opção.
- Objeto do conhecimento engessados
 - Conteúdos distantes da realidade do aluno
 - Pouco conhecimento tecnológico
 - Poucos recursos e/ou instalações precárias
 - Indisciplina e pouca interação dos alunos
- 15) Você utiliza recursos tecnológicos em suas aulas? Se SIM, como eles contribuem para a aprendizagem dos alunos?

- 16) O que representa a transição da modalidade presencial para o ensino remoto na educação básica para a prática pedagógica?

- 17) Quais são as dificuldades para realizar as aulas online no ensino remoto e/ou semipresencial?

- 18) Diante desta realidade, de que forma você reconfigurou suas aulas no ensino remoto e/ou semipresencial?

- 19) Estou muito feliz pelas suas respostas! Após a coleta das respostas, você aceitaria em um momento agendado, participar de uma ENTREVISTA pessoal ou via meet com a pesquisadora, caso seja necessário?

VERSÃO DA SEÇÃO II EM GOOGLE FORMS
<https://forms.gle/eFjfQn9BSS45jyTq9>

SEÇÃO II - PERFIL INVESTIGATIVO SOBRE OS MULTILETRAMENTOS

Nesta seção temos perguntas abertas e objetivas sobre a temática.

Como são as suas aulas de língua portuguesa? *

Sua resposta

O que representa para você trabalhar na educação do campo? *

Sua resposta

Em sua opinião, o que são os multiletramentos na educação do campo? *

Sua resposta

Você trabalha ou já trabalhou com os multiletramentos em suas aulas? Se sua resposta for SIM, de que forma? *

Sua resposta

Quais os aspectos multimodais você já utilizou em suas aulas? Pode marcar mais de uma opção, se houver. *

Linguístico

Sonoro

Gestual

Espacial

Tecnológico

Poucos recursos, instalações precárias e ultrapassadas

Pouco conhecimento tecnológico

Pouca criatividade

Indisciplina dos alunos e pouca interação

Desconexão com as práticas discursivas reais/atuais

Você utiliza recursos tecnológicos em suas aulas? Se SIM, como eles contribuem para a aprendizagem dos alunos? *

Sua resposta

O que representa a transição da modalidade presencial para o ensino remoto na educação básica para a prática pedagógica? *

Sua resposta

Quais são as dificuldades para realizar as aulas online no ensino remoto e/ou semipresencial? *

Sua resposta

Diante desta realidade, de que forma você reconfigurou suas aulas no ensino remoto e/ou semipresencial? *

Sua resposta

Estou muito feliz pelas suas respostas! Após a coleta das respostas pela pesquisadora, você aceitaria em um momento agendado, participar de uma ENTREVISTA pessoal ou via meet com a pesquisadora? *

Sim, via meet.

Sim, vídeo chamada de whatsapp.

Sim, pessoalmente.

Não, obrigado.

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

ANEXO A - Parecer Favorável do Comitê de Ética

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RECONTEXTUALIZAR AS CIÊNCIAS E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES À NÍVEL INTERNACIONAL

Pesquisador: Luciana Backes

Área Temática: A critério do CEP

Versão: 4

CAAE: 98789018.5.0000.5307

Instituição Proponente: Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.236.145

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1169142.pdf, de 06/12/2018) e do Projeto Detalhado (Projeto.doc, de 31/10/2018).

INTRODUÇÃO

O momento atual é caracterizado por mudanças rápidas e constantes, como nunca visto na nossa história. Souza Santos (2004) sublinha os tensionamentos vivenciados pela sociedade em relação as potencialidades tecnológicas, as reflexões científicas e as catástrofes ecológicas e/ou da guerra nuclear. A pesquisa em Educação, nesse cenário de ressignificação das ciências e evolução das TD, caracteriza-se pela ruptura de paradigmas, a fim de considerar os fenômenos sociotécnicos e culturais com multirreferencialidade, complexidade e criatividade. Estamos mediados por perspectivas híbridas, os elementos são explicados na relação com outros elementos, contextos ubíquos, em que há a onipresença, e diversos, na porosidade das fronteiras surgem as diferenças. Assim, ampliamos nossa compreensão a respeito dos processos de ensinar e aprender na perspectiva da superação da fragmentação e da linearidade do conhecimento. Nesse contexto, encontramos como possibilidade a literaturalização da ciência. Nessas tensões, a humanidade

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-049
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br