



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

EURICO ROSA DA SILVA JÚNIOR

**UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS**

JOÃO PESSOA-PB

2022

EURICO ROSA DA SILVA JÚNIOR

**UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE, da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, na área de concentração de *Linguística e Ensino*, para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

JOÃO PESSOA-PB

2022



ATA DE EXAME DE DEFESA
EURICO ROSA DA SILVA JÚNIOR

Aos dois dias de agosto de dois mil e vinte e dois (02/08/2022), às 14h00, realizou-se o exame de defesa do mestrando **EURICO ROSA DA SILVA JÚNIOR**, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*Produção de textos multimodais a partir da base nacional comum curricular: uma proposta de formação continuada para professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental*”. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues (PGLE/UFPB) – orientador –, pela Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. Jose Wellisten Abreu De Souza (DLPL/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado ()

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

O trabalho atende às exigências do Programa; contudo, é necessário considerar os ajustes e as observações feitas pela banca, em especial a revisão textual/gramatical e o capítulo 4, referente à BNCC.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 02 de agosto de 2022.

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
(Examinadora)

Prof. Dr. Jose Wellisten Abreu De Souza
(Examinador)

Emitido em 02/08/2022

ATA Nº 0/2022 - MPLE (11.01.15.59)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 04/08/2022 13:57)
MARINEUMA DE OLIVEIRA COSTA CAVALCANTI
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3142189

(Assinado digitalmente em 03/08/2022 11:03)
JOSE WELLISTEN ABREU DE SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3784360

(Assinado digitalmente em 03/08/2022 10:41)
TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1701396

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **0**, ano: **2022**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **03/08/2022** e o código de verificação: **9e3db7967d**

S586p Silva Júnior, Eurico Rosa da.

Uma proposta de formação continuada para professores de língua portuguesa a partir da produção de textos multimodais / Eurico Rosa da Silva Júnior. - João Pessoa, 2022.

149 f. : il.

Orientação: Tiago de Aguiar Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Formação docentes - Língua portuguesa. 2. Ensino - Produção de texto. 3. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. 4. Pedagogia - Multimodalidade. I. Rodrigues, Tiago de Aguiar. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

EURICO ROSA DA SILVA JÚNIOR

**UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na área de concentração de *Linguística e Ensino*, para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

APROVADA EM:

_____/_____/_____
Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues
(DLPL – MPLE – UFPB)
Presidente

_____/_____/_____
Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza
(DLPL – UFPB)
Membro externo

_____/_____/_____
Prof. Dr^a. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
(DMTE - MPLE – UFPB)
Membro interno

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e força e certeza de que esta caminhada foi propiciada primeiramente, pela graça Dele, sem ela não haveria concretização deste sonho;

À família: Liliane Brito de Almeida, minha esposa, que me apoiou ao longo destes dois anos de estudos e ao meu filho João Miguel, que mesmo sem saber me deu forças inimagináveis para terminar esta empreitada;

Aos meus amigos, pela amizade e contribuições e em especial à Claudete Siqueira, que mesmo fazendo parte de outro mestrado sempre estava ao meu lado, seja em vivo ou *online* para tirarmos as dúvidas: obrigado pela parceria;

Aos colegas e agora amigos: Aluizio Moreira e Walker Lopes, colegas de orientação, que sempre estivemos juntos de mãos dadas para apoiar um ao outro nas dúvidas, soluções e inquietações, obrigado pelo companheirismo e cumplicidade;

Aos demais colegas do MPLE 2020, em especial à Linha 1, que em nossa cumplicidade sempre buscávamos refúgio e apoio uns nos outros;

Aos professores do MPLE, que com suas bagagens abarrotadas de conhecimentos nunca deixaram de aprender um pouquinho conosco e estavam dispostos a nos ajudar em todas as ocasiões e dispostos a nos fazerem crescer e sermos melhores profissionais e pesquisadores;

Aos membros da banca de qualificação, nas pessoas da Prof. Dr.^a Veruska Ribeiro Machado, da Prof.^a Dr.^a Marineuma Cavalcanti e da Prof. Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria, a vocês agradeço pelas contribuições. À banca de defesa da dissertação, meus eternos agradecimentos ao professor Dr. José Wellisten Abreu de Souza e a prof. Dr.^a Marineuma Cavalcanti.

Aos colegas professores de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE, que se dispuseram a contribuir para que esta pesquisa frutificasse, professores gratidão!

Por fim, e não menos importante, agradeço imensamente ao Professor Tiago Aguiar pelas brilhantes orientações e puxões de orelhas, sem elas este trabalho ainda não teria saído do papel. Agradeço por sua orientação e, principalmente, pela sua boa vontade em orientar e se dispor a ajudar;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste propósito, muito obrigado!

*“Vole dans les hauteurs
Au dessus des capitales
Des idées fatales
Regarde l’océan
[...]
Et jamais ne revient.”
Desireless*

*“You’ve got the chance to see the light
Even in the darkest night
And I will be here like you were for me
So just let me in.”
Katie Sky*

*“O primeiro e colossal desafio da escola é ensinar a ler e escrever.”
Irandé Antunes*

*“Por trás das conquistas existem sacrifícios que as pessoas não veem.”
Desconhecido*

*“Escrever é um exercício de imortalidade. De alguma forma
continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia de nossas palavras.”
Rubem Alves*

*“É um grito rouco, um grito silencioso, de um ciclope bêbado, um grito fadado
a não ser ouvido, porque muito mal formulado, muito mal pronunciado, um grito
gritado pelos caminhos errados de uma redação escolar.”
Celso Ferrarezi Júnior*

*“[...] a língua, longe de ser um órgão autônomo, como defendido em algumas
abordagens, nos fornece pistas sobre os processos cognitivos de domínio geral, que
são fundamentais para interagirmos socialmente com o mundo.”
Tiago de Aguiar Rodrigues.*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cursos de formação – Graduação.....	61
Gráfico 2: Anos de conclusão – Graduação.....	62
Gráfico 3: Cursos de pós-graduação – especialização.....	63
Gráfico 4: Curso de formação continuada atualmente.....	64
Gráfico 5: Formação no uso das tecnologias.....	65
Gráfico 6: Formação docente em produção textual.....	60
Gráfico 7: Dificuldades no planejamento de língua portuguesa.....	73
Gráfico 8: Texto multimodal.....	76
Gráfico 9: A universidade e sua função social.....	78
Gráfico 10: Uso da BNCC na sala de aula.....	79
Gráfico 11: Trabalho com produção textual.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organograma do curso direcionado aos professores de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE.....	50
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de professores do ensino fundamental anos finais e sua formação em 2021.....	13
Tabela 2: Total de professores do ensino fundamental anos finais e sua formação da área – língua portuguesa em 2021.....	14
Tabela 3: Domínio docente de algumas ferramentas.....	66
Tabela 4: Suporte das TICs e influência na sala de aula.....	67
Tabela 5: Concepções de produção textual	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CP	Conselho Pleno
Docs.	Documentos
GRE	Gerência Regional de Educação
MPLÉ	Mestrado Profissional em Linguística e Ensino
NLG	<i>New London Group</i> (Grupo Nova Londres)
PE	Pernambuco
PME	Plano Municipal de Educação
SEAD	Superintendência de Educação à Distância
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
V.	Ver

RESUMO

Este estudo investiga a formação dos docentes de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental do município de São José do Egito-PE em relação à produção de textos multimodais conforme prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A pesquisa tem como objetivo geral: investigar se as formações continuadas ofertada pelo município de São José do Egito-PE atendem aos pressupostos da BNCC no que tange à produção de textos multimodais nos anos finais do ensino fundamental e os seguintes objetivos específicos: a) analisar a formação dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE referente aos textos multimodais; b) discutir as contribuições da formação continuada para o fazer do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE; c) oferecer um curso de formação continuada para os docentes de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE referente à produção textual multimodal; d) destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa; e) apresentar as contribuições trazidas pela BNCC acerca da produção de textos multimodais; f) refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente; e g) contribuir para a conscientização de gestores acerca da importância dos cursos de formação continuada para os professores da educação básica dos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória com abordagem qualitativo-interpretativista. Como base teórica, trazemos as discussões sobre a pedagogia dos multiletramentos e a multimodalidade presentes em Ribeiro (2020), Hissa e Sousa (2020), Fischer (2007), Raulik (2017), Rojo e Barbosa (2015) e Brasil (2017); como contribuições para a formação docente e usos de ferramentas digitais na educação, trazemos os postulados de Veiga (2008), Leitão de Melo (1999), Imbernón (2016), Ferrarezi Júnior (2014), Brasil (1996 e 2020), PESSOA (1986), Guedes (2006), Xavier (2013), Guedes e Viana Júnior (2013), ARAÚJO (2014), Roza e Menezes (2019); para discutir a relevância dos gêneros textuais na sala de aula e sua produção, nos valemos dos postulados de Brasil (2017), Ribeiro (2016 e 2020), Santos, E. (2019), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), Marcuschi (2008), Porto (2009), Matos e Azevedo (2019), Passarelli (2012), Silva e Luna (2012), Antunes (2009) e Munhoz e Abreu (2019). Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram utilizados como procedimentos metodológicos, num primeiro momento, pesquisa bibliográfica, levantamento documental e aplicação de questionários estruturados com os professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental do município citado. Os resultados preliminares evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelos docentes no que tange ao uso dos textos multimodais e de sua produção eficaz na sala de aula. Baseado na coleta de dados do questionário foi desenvolvido um curso de 120h para os professores partícipes da pesquisa, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação docente e o aprimoramento da prática relacionada à produção de textos multimodais. Nesse segundo momento, foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação. O curso alcançou nossos objetivos pretendidos para esta ação, tendo em vista que os apontamentos das docentes deixam evidente que as discussões travadas durante o curso foram proveitosas e frutíferas para o dia a dia da sala de aula e que as propostas ali lançadas são pertinentes para o uso em sala de aula. Em síntese, partindo ainda dos apontamentos das docentes e de nossas

análises, fica evidente também que muito precisa ser feito no tocante à formação docente, no que diz respeito à produção textual multimodal, bem como em relação à conscientização dos docentes para a tomada de decisão quanto à importância de participação efetiva em cursos de formação continuada ofertados pelas mais diversas instituições.

Palavras-chave: BNCC; multimodalidade; ensino de produção de textos multimodais; ferramentas digitais; formação continuada.

ABSTRACT

This study investigates the training of Portuguese-speaking teachers in the final years of elementary school in the municipality of São José do Egito-PE in relation to the production of multimodal texts as provided for in the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2017). The research has as general objective: to investigate whether the continuing education offered by the municipality of São José do Egito-PE meet the BNCC assumptions regarding the production of multimodal texts in the final years of elementary school and the following specific objectives: a) to analyze the training of Portuguese language teachers in the final years of elementary school in São José do Egito-PE regarding multimodal texts; b) discuss the contributions of continuing education to the work of Portuguese-speaking teachers in the final years of elementary school in São José do Egito-PE; c) offer a continuing education course for Portuguese-speaking teachers in the municipality of São José do Egito-PE regarding multimodal textual production; d) highlight the relevance of the production of multimodal texts in the classroom practice of the Portuguese language teacher; e) present the contributions brought by the BNCC on the production of multimodal texts; f) reflect on the strategies (or lack thereof) used by Portuguese language teachers in the final years of elementary school in São José do Egito-PE to appropriate multimodal texts and work with them in their teaching practice; and g) contribute to the awareness of managers about the importance of continuing education courses for teachers of basic education in the final years of elementary school. It is a qualitative and exploratory research with a qualitative-interpretative approach. As a theoretical basis, we bring the discussions on the pedagogy of multiliteracies and multimodality present in Ribeiro (2020), Hissa e Sousa (2020), Fischer (2007), Raulik (2017), Rojo and Barbosa (2015) and Brasil (2017) ; As contributions to teacher training and the use of digital tools in education, we bring the postulates of Veiga (2008), Leitão de Melo (1999), Imbernón (2016), Ferrarezi Júnior (2014), Brazil (1996 and 2020), PESSOA (1986), Guedes (2006), Xavier (2013), Guedes and Viana Júnior (2013), ARAÚJO (2014), Roza and Menezes (2019); To discuss the relevance of textual genres in the classroom and their production, we use the postulates of Brasil (2017), Ribeiro (2016 and 2020), Santos, E. (2019), Ferrarezi Júnior and Carvalho (2015), Marcuschi (2008), Porto (2009), Matos and Azevedo (2019), Passarelli (2012), Silva and Luna (2012), Antunes (2009) and Munhoz and Abreu (2019). To achieve the objectives of this research, were used as methodological procedures, at first, bibliographic research, documental survey and application of structured questionnaires with Portuguese language teachers of the final years of elementary school in the mentioned municipality. Preliminary results

highlighted the difficulties faced by teachers regarding the use of multimodal texts and their effective production in the classroom. Based on the data collection from the questionnaire, a 120-hour course was developed for the teachers participating in the research, with a view to improving the quality of teacher training and improving the practice related to the production of multimodal texts. In this second moment, the methodology of action research was used. The course achieved our intended objectives for this action, considering that the notes of the teachers make it clear that the discussions held during the course were profitable and fruitful for the day to day of the classroom and that the proposals launched there are relevant to the classroom use. In summary, based on the teachers' notes and our analyses, it is also evident that much needs to be done with regard to teacher training, with regard to multimodal textual production, as well as in relation to the awareness of teachers for decision making. regarding the importance of effective participation in continuing education courses offered by the most diverse institutions.

Keywords: BNCC; multimodality; teaching the production of multimodal texts; digital tools; continuing education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. A importância da parceria município – escola.....	22
2. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA MULTIMODAL.....	25
2.1. Situando a pedagogia dos multiletramentos no brasil.....	25
2.2. Formação docente, gêneros textuais e produção de textos multimodais.....	30
2.3. Produção de texto escrito nos anos finais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular.....	39
3. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
3.1 Gêneros trabalhados.....	55
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	58
4.1 Análise do material coletado	58
5. PLANO DE INTERVENÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – Questões com respostas das professoras.....	106
APÊNDICE B – Ementa do curso de produção.....	125
APÊNDICE C – Questões para o primeiro módulo.....	127
APÊNDICE D – Questões para o segundo módulo.....	128

APÊNDICE G – Questões para o quarto módulo.	129
APÊNDICE F – Sequências didáticas – 6º ao 9º ano.....	130
APÊNDICE G – Avaliação final do curso.	146

1. INTRODUÇÃO

O município de São José do Egito está imbricado no Sertão Pernambucano, a 405 Km da capital, Recife. Destaca-se pela cultura voltada para a poesia popular, sendo nomeado como o berço imortal da poesia. Nos aspectos educacionais, mantém um total de 18 escolas municipais, das quais quatro são escolas urbanas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e outras quatro são escolas de educação infantil também da zona urbana; as demais são localizadas na zona rural do município.

A rede municipal, como uma infinidade de outras redes municipais do estado, não conta com planos ou programas de formações docentes. Nas poucas vezes em que se tem formação, ela é ministrada pelo pessoal da Gerência Regional de Educação - GRE. O município tem um plano de cargos e carreiras que prevê a melhoria significativa na carreira docente mediante formação, porém a rede não disponibiliza cursos com certificados para os docentes ascenderem na carreira¹.

No município ainda não há a manutenção de uma política permanente e consistente de formação docente. Segundo dados colhidos na Secretaria Municipal de Educação - SEMED, o quadro de formação² dos professores conta com os seguintes dados referentes ao ano de 2021:

Tabela 1 – Total de professores do ensino fundamental anos finais e sua formação em 2021

Ensino Fundamental - Anos Finais		
Total de professores:	77	
	Vínculo	
Efetivo: 63	Contratado: 14	
	Efetivo	Contratado
Graduados na área de atuação	63	09
Graduados fora da área de atuação	--	03
Especialistas	53	09
Mestres	03	--
Doutores	--	--

¹ Assim demonstra o Plano de Cargos e Carreiras em seus artigos 32 e 33: “Art. 32. Será assegurado ao servidor integrante das carreiras do quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação, capacitação permanente e formação continuada na perspectiva de melhoria do seu desempenho profissional. [...] Art. 33. A capacitação em serviço será oferecida a todos os servidores integrantes das carreiras do quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação como ação de reflexão e construção coletiva permanente da prática pedagógica, e da atuação técnico/ pedagógico/ administrativo, nas diferentes áreas de intervenção educacional, social, cultural e esportiva” (SÃO JOSÉ DO EGITO, 2013, p. 21).

² Levamos em consideração neste tópico a formação inicial dos docentes da rede municipal a título de graduação e pós-graduação.

Fonte: dados da pesquisa inicial desenvolvida pelo autor, 2021.

Com base nos dados acima, podemos perceber que a rede ainda tem uma grande defasagem em se tratando de formação de nível de doutorado, pois nenhum docente tem essa formação. Para o nível de mestrado, a rede conta com apenas três mestres (0,87% do total de professores), sendo que apenas dois (0,58%) atuam na área de formação do mestrado. Concernente à formação em nível de especialização, a rede conta com o percentual de 73% dos educadores formados neste nível em sua área de atuação. Com relação à formação de nível de graduação, a rede ainda conta com o percentual de 3% de profissionais sem esta titulação.

Tabela 2 – Total de professores do ensino fundamental anos finais e sua formação da área – língua portuguesa em 2021³

Professores de língua portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais		
Total de professores		20
Vínculo	Efetivo:17	Contratado:03
Graduados na área de atuação	17	03
Graduados fora da área de atuação	--	--
Cursos de aperfeiçoamento na área	--	--
Especialistas	14	03
Mestres	--	--
Doutores	--	--

Fonte: dados da pesquisa inicial desenvolvida pelo autor, 2021.

Na área de língua portuguesa, foco principal desta pesquisa, a rede conta com 20 profissionais entre efetivos e contratados, todos com graduação na área de atuação, sendo que 17 (85%) têm curso de especialização, e nenhum professor tem mestrado e/ou doutorado. Baseado no questionário todas as professoras possuem graduação, 10 possuem graduação em Letras e duas possuem graduação em Pedagogia, quanto às instituições, 08 concluíram a licenciatura na instituição privada, a saber, na Faculdade de Formação de Afogados da Ingazeira – PE (Hoje, Faculdade do Sertão do Pajeú), duas docentes tem licenciatura pela Faculdade de Formação de Arcoverde – PE e duas docentes possuem graduação pelas

³ Com base nos anos de formação das docentes entrevistadas para esta pesquisa podemos destacar que apenas 01 (uma) docente concluiu sua graduação antes da edição da Pedagogia dos Multiletramentos, enquanto que as demais (11) concluíram sua graduação e pós-graduação nos anos posteriores à edição desta pedagogia.

Faculdades Integradas de Patos – PB, todas estas instituições são privadas. No tocante aos anos de formação, há uma grande diferença, 01 professora concluiu a licenciatura no ano de 1990, 01 em 1996, 01 em 1999, 01 em 2000, 02 em 2002, 01 em 2005, 02 em 2009, 01 em 2011, 01 em 2013 e 01 em 2020. Em se tratando de formação continuada quanto à área de atuação em nível de aperfeiçoamento (cursos de carga horária entre 30h e 360h) referente à produção de textos, a BNCC e mais especificamente aos textos multimodais, nenhum professor da área de língua portuguesa possui cursos neste sentido.

Sou docente da rede municipal de São José do Egito-PE. Iniciei minha carreira profissional como professor contratado na rede em 2007, na Escola Luís Paulino de Siqueira, na qual trabalhei durante 6 anos atuando em turmas do 1º ao 5º dos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Ensino Religioso. Lecionei em turmas do ensino fundamental até 2009, pois no ano de 2010 fui convidado para a coordenação dos anos iniciais na escola já citada, função que desempenhei até dezembro de 2012. Nestes anos ainda lecionava língua inglesa e língua portuguesa nas turmas de 6º ao 9º Ano. Em 2012, prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Tabira-PE, no qual fui aprovado e tomei posse no ano de 2013. Prestei concurso também para o município de São José do Egito-PE no ano de 2015, fui convocado e desde então estou atuando na Escola Municipal Helena Maria de Siqueira Brito.

É pelo fato de que minha carreira docente se dá primordialmente no município de São José do Egito-PE e pelo fato de que pretendo contribuir para melhores resultados quanto à educação da rede municipal, que desenvolvi minha pesquisa de mestrado neste município. Tanto minhas experiências na coordenação pedagógica quanto na docência me mostraram que ainda há uma grande distância entre a prática do professor e a formação que ele recebe, tendo em vista o alcance de resultados mais significativos na aprendizagem dos estudantes. Grande parte dos docentes vão em busca de formações por conta própria, sem o apoio da rede municipal.

A profissão docente requer do futuro professor uma sólida formação, desde a formação inicial aos cursos de pós-graduação, até os cursos de formação continuada e em serviço.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser

desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. [...] A formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública (VEIGA, 2008, p.15).

Nessa perspectiva, a formação docente requer também engajamento individual no campo do estudo, uma vez que não adianta ter em mãos um leque de oportunidades para manter-se atualizado, sem ao menos ter iniciativa própria e esta mudança acontece de dentro para fora. Não se pode esquecer de que tais iniciativas não devem eximir o Estado de manter projetos e programas de formação continuada⁴ para o magistério, tanto em escala local, como em escala nacional. Para Leitão de Melo (1999, p. 47), a formação contínua e continuada de professores é

[...] um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (LEITÃO DE MELO, 1999, p.47).

Assim, a formação docente atrelada ao apoio financeiro é um direito do professor e tal formação permite ao educador uma prática docente mais democrática, igualitária e carregada de significados para o estudante. A formação continuada do docente subentende melhorias nos índices de avaliações externas e internas. É inegável que uma melhor formação proverá melhorias na aprendizagem do aluno. Nas palavras de Imbernón (2016, p.59), “os professores precisam saber os conteúdos, mas isso nunca é suficiente. É certo que, quanto mais souberem, melhores professores serão, mas eles precisam de outros eventos para provocar a aprendizagem de seus alunos”.

Mais especificamente sobre a produção textual, a rede municipal de ensino de São José do Egito-PE não incentiva a criação de projetos dessa natureza, incentivando em maior índice projetos direcionados à proficiência em leitura. Assim, a produção textual fica sem um olhar mais aguçado, e cabe a cada docente,

⁴ Para esta pesquisa tomamos formação continuada como os cursos com certificados de aperfeiçoamento ofertados aos docentes ao longo de sua carreira com carga horária mínima de 40 horas como apresenta Brasil (2020) na Resolução CNE/CP n. 1/2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

individualmente, o incremento de sua prática, se necessário, para o trabalho com esse eixo. Na rede municipal ainda não existe um mecanismo de aferição da competência escritora do estudante, cabendo ao docente avaliar as produções e aferir notas ou conceitos aos alunos.

A BNCC aponta que as produções textuais multimodais não devem ser “desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p.78) e que o estudante deve ter em mãos “o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos” (BRASIL, 2017, p.78), garantindo assim que o texto multimodal possa estar presente em todos os anos do ensino fundamental. Concernente à produção textual multimodal, a Base nos remete às competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, assim trazemos ao debate as competências 3 e 10:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

[...]

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 72).

Podemos inferir dessas competências que a Base já coloca como competência básica para o ensino fundamental a produção textual multissemiótica, na qual o estudante deve não apenas produzir, mas demonstrar compreensão desses textos, autonomia e fluência em sua produção e leitura e principalmente criticidade.

A rede municipal de São José do Egito-PE aderiu ao currículo editado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do estado de Pernambuco, o qual foi definido como ‘Organizador Curricular por Bimestre’. A secretaria estadual de educação elaborou, partindo da BNCC, estes organizadores para os anos finais nas seguintes formatações: Currículo por área (Ciências Humanas, Ciências Naturais, Ensino Religioso, Linguagens e Matemática), cadernos de orientações metodológicas (por disciplinas do currículo) e, por fim, os organizadores curriculares por área, nos

quais se apresentam para cada ano escolar e por bimestre os campos de atuação, os objetos de conhecimento, os conteúdos e as habilidades elencadas pelo estado de Pernambuco para cada ano escolar.

Embora se assegure na própria BNCC a necessidade de adaptação do organizador curricular de cada estado para cada município e, por conseguinte, para cada unidade escolar, a rede municipal destacada ainda não fez as necessárias adaptações do Currículo de Pernambuco, usando o da rede estadual de ensino na íntegra. Assim como assegura o próprio documento “O Currículo de Pernambuco deve ser o documento referência para elaboração dos currículos municipais, propostas pedagógicas e projeto político pedagógico de todas as escolas das redes de ensino de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 14).

Bem como assegura a BNCC (BRASIL, 2017),

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, 19).

Assim, foi de incumbência de cada rede municipal do estado de Pernambuco e de cada escola realizar um trabalho coletivo para “elaborar/revisar documentos curriculares próprios que atendam às suas especificidades culturais, econômicas, políticas e sociais, mas também garantam o pleno acesso aos conhecimentos definidos pela BNCC para todos os estudantes” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 18) bem como assegura a Base Nacional Comum Curricular em sua introdução “[...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Com base no exposto, pretendemos com este estudo alcançar o seguinte objetivo geral: investigar se as formações continuadas ofertada pelo município de São José do Egito-PE atendem aos pressupostos da BNCC no que tange à produção de textos multimodais nos anos finais do ensino fundamental e dos seguintes objetivos específicos: analisar a formação dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE referente aos textos multimodais;

discutir as contribuições da formação continuada para o fazer do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE; oferecer um curso de formação continuada para os docentes de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE referente à produção textual multimodal; destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa; apresentar as contribuições trazidas pela BNCC acerca da produção de textos multimodais; refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente; e contribuir para a conscientização de gestores acerca da importância dos cursos de formação continuada para os professores da educação básica dos anos finais do ensino fundamental.

Nossa pesquisa tomou como base algumas hipóteses para direcionar nosso trabalho, a saber: os professores da rede municipal de São Jose do Egito-PE pouco usam os recursos dos textos multimodais nas aulas de língua portuguesa conforme previstos na BNCC, haja vista que têm pouca formação na área; os professores de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE ainda não têm compreensão do impacto dos textos multimodais na sala de aula; a formação do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE ainda não leva em consideração os textos multimodais na sala de aula; os docentes da rede municipal de São Jose do Egito-PE ainda desconhecem o potencial do trabalho com os textos multimodais nas aulas de língua portuguesa; e por fim, um curso de formação continuada sobre textos multimodais poderia impactar positivamente na prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE.

Pelos discursos proferidos nos mais diversos ambientes, há um distanciamento entre políticas públicas concretas para a formação continuada do docente das mais diversas áreas do saber, e conseqüentemente do professor de língua portuguesa, bem como no que concerne ao eixo de produção de texto, ainda não há uma proposta concreta quanto à formação continuada do docente desta disciplina. Ferrarezi Júnior (2014) nos propõe a quebra dessa cultura de formação descontinuada e esparsa apontando que “é preciso investir numa formação intelectual consistente, madura,

idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 47).

Partindo dessas constatações, propomos os seguintes questionamentos concernentes à formação continuada em produção de textos, em especial aos textos multimodais na sala de aula, dos professores da rede municipal de São José do Egito: a formação continuada dos docentes tem sido suficiente para que os professores conheçam o que está proposto na BNCC (BRASIL, 2017), em especial em relação à produção de textos multimodais? Em que medida os professores de língua portuguesa de São José do Egito-PE utilizam os textos multimodais em sua prática pedagógica? Como os professores se apropriam dos textos multimodais nas aulas de língua portuguesa? Como tem ocorrido a formação continuada do docente de língua portuguesa de São José do Egito-PE concernente aos textos multimodais?

Trazemos à luz os questionamentos propostos acima uma vez que a BNCC nos coloca frente ao desafio da produção do texto multimodal na sala de aula, e que cada vez mais nossos estudantes entram em contato com as diferentes mídias e nisso a escola não pode ser omissa no tocante à introdução do estudante frente às multissemiões dos textos.

Durante décadas, a produção de textos na escola foi vista como obrigação, como cumprimento de uma demanda, algo engessado, desprovido de significado para o estudante-autor e distante de sua realidade. Estudos nesse direcionamento apontam que as aulas de língua portuguesa ainda estão distantes do real papel de língua enquanto um instrumento que ancore os indivíduos para as práticas reais no meio social; tais aulas são cansativas e constituem-se em meras repetições, descontextualizadas, da prescrição da gramática tradicional. Isso é o que nos asseguram Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) ao postularem que “o ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos, especialmente, em relação às coisas chamadas gramaticais” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p.15). Ademais, os autores apontam ainda que:

Muito infelizmente, podemos constatar que o ensino da escrita no Brasil, quando acontece, é mesmo um ensino do tipo “vai escrever”. Com um “vai escrever” ninguém aprende a escrever. As coisas do redigir, ou seja, as habilidades implicadas na competência do escrever, têm de ser ensinadas de

forma sistemática, constante, metódica, progressiva (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p.15).

Diante disso, surge a necessidade de a escola trabalhar com textos que propiciem a interação do estudante com seu meio de convívio, mostrando que o texto escrito é a ampliação do registro do dia a dia. Para tanto, é essencial que o professor perceba a importância da realização de atividades direcionadas e reais para os momentos de produção escrita dos gêneros textuais. Nesse prisma, a produção textual deve partir da ideia de que os textos têm alguma função e que serão lidos e ouvidos por outras pessoas, partindo ainda de situações diversificadas e contextualizadas com a vivência do aluno, atrelando o seu dia a dia ao produto de sua produção.

As exigências da sociedade, cada vez mais multimidiática, demandam da escola e conseqüentemente do professor sólida formação para lidar com as novas formas dos textos em suas delimitações multimodais⁵, e não é novidade dizer que o professor ainda não está preparado para lidar com a produção textual embasada nas novas facetas da mídia (RIBEIRO, 2020). Pensar a produção textual dentro do viés multimodal é pensar a inserção do indivíduo dentro de uma sociedade digital na qual nos encontramos.

Pensando no papel da formação docente referente aos usos dos textos multimodais dentro da sala de aula, podemos vislumbrar a melhoria na prática do docente de língua portuguesa passadas todas as ações desta pesquisa, uma vez que pretendemos atuar na formação docente com vistas à melhoria na qualidade do ensino e na formação docente, tendo em vista que na realidade dessa rede municipal não há planos ou programas postos em prática para a formação continuada do docente. Frisamos aqui a importância de, terminada esta ação, que a secretaria municipal de educação, via governo municipal, possa pensar a criação de um programa permanente de formação continuada para os professores da rede municipal

⁵ “Todo texto é multimodal, mesmo antes da era digital a escrita já era multimodal. Um texto escrito, só com título em caixa alta, centralizado etc., isso é multimodal. A fala é multimodal, eu estou falando, mexendo as mãos, os gestos, a boca, o sorriso, mexo a mão, isso é multimodal. Logicamente que existem textos mais e menos multimodais, mas não é por causa da era digital, aqui houve um incremento.” Fala da Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria na banca de qualificação, novembro de 2021.

tendo em vista o impacto positivo que pretendemos atingir com esta ação para a prática docente, bem como para a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno.

1.1. A importância da parceria escola - município – universidade

O município de São José do Egito, por meio do Plano de Cargos e Carreiras e do Estatuto dos Profissionais da Educação, prevê o apoio à entrada do servidor em cursos oferecidos pelas universidades tendo em vista a melhoria da formação docente. No Plano de Cargos e Carreiras (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO EGITO, 2013), elenca-se que:

Art. 32. [...]

§ 1º O Poder Executivo através do órgão competente estimulará a participação dos servidores em cursos oferecidos pelo Ministério da Educação, universidades ou instituições, ajudando quando possível, com curso de Qualificação Profissional, Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado a título de ajuda de aperfeiçoamento, livres dos vencimentos ao qual o mesmo tenha direito, mediante assinatura de Termo de Compromisso, para que após a conclusão deste curso permaneça por igual período do curso na sua área de atuação ou ressarcimento aos cofres públicos do Município, exceto por motivos superiores devidamente e legalmente comprovados (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO EGITO, 2013, p.21).

Corroborando com isso, o Estatuto dos Profissionais da Educação do município, promulgado em 2017, determina em seu artigo 106: “Será assegurado ao profissional da educação, integrante das carreiras do magistério público, capacitação permanente e formação continuada na perspectiva de melhoria do seu desempenho profissional” (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO EGITO, 2017, p.47). Assim, como produto deste projeto, pretendemos desenvolver um curso de formação em serviço direcionado ao aperfeiçoamento da prática docente dos professores da rede municipal de São José do Egito-PE referente à produção textual multimodal. De antemão, pretendemos mostrar o papel vital que a universidade tem no retorno às práticas docentes nas salas de aula da escola pública. A formação docente advinda da universidade, seja ela inicial ou continuada, deve provê o docente da educação básica de aparatos para uma prática mais democrática e carregada de significado no dia a dia do estudante.

Salientamos que é de consenso que a academia tem uma grande quantidade de produção no tocante à formação docente, bem como concernente à produção textual, embora ainda tenhamos um grande abismo entre a produção e a ação

(RIBEIRO, 2020). Por essa razão a formação continuada se torna imperiosa para oferecer aos docentes da educação básica novas estratégias de trabalho na sala de aula.

Nesta introdução, discutimos de forma sucinta o nosso problema de pesquisa, centramo-nos na formação docente com relação à produção textual multimodal nos anos finais do ensino fundamental, trazendo os dados concernentes ao quadro de professores que atuam no município. Ao longo das discussões, foram postas algumas lacunas na formação docente no município foco desta pesquisa. Apresentamos também nossas hipóteses a serem confirmadas ao longo da pesquisa. Trouxemos como justificativa à pesquisa o papel que a formação docente tem frente aos desafios postos pela produção textual multimodal e por fim esta seção discutiu nossos objetivos, os quais serão respondidos ao longo do processo de pesquisa.

Para responder às perguntas de pesquisa, confirmar ou refutar nossas hipóteses e atingir os objetivos, este trabalho está organizado em capítulos distintos. O capítulo 2 está dividido em 3 seções, nele trazemos relevantes contribuições teóricas que deram base à nossa pesquisa, discutimos os gêneros textuais e sua tessitura na sala de aula com base nos postulados de Marcuschi (2008), Porto (2009) e Munhoz e Abreu (2019); tematizamos a produção de textos partindo dos pressupostos que nos apresentam: Porto (2009), Brasil (2017), Passareli (2012), Santos, E. (2019) e Antunes (2009), discutindo a relevância do trabalho com produção textual que leve o estudante a tornar-se autônomo em suas produções. Os trabalhos de Matos e Azevedo (2019), Ribeiro (2020), Roza e Menezes (2019), Guedes e Viana Junior (2013) e Araújo (2014) nos auxiliaram para desenvolvermos discussões em torno da temática das tecnologias e sua integração na sala de aula, abordando a necessidade de introdução das tecnologias digitais nos espaços da sala de aula como ferramentas de auxílio ao docente. Sobre a formação docente, nos baseamos em Ribeiro (2020), que demonstra o quanto esta temática tem sido deixada de lado frente a tantos desafios postos à educação no Brasil. E, finalmente, discutimos a pedagogia dos multiletramentos e os textos multimodais, nos baseando nos postulados teóricos de Rojo e Barbosa (2015), Ribeiro (2016, 2020), Rojo (2012), Brasil (2017), Hissa e Sousa (2020) e Raulik (2017), contribuindo de forma a percebermos o quanto necessário se faz que esta pedagogia permeie as salas de aulas brasileiras e mais especificamente as aulas de língua portuguesa.

No capítulo 3 apresentamos nossa proposta metodológica e alguns traçados teóricos quanto ao trabalho com os gêneros textuais multimodais. Após essas discussões trazemos, no capítulo 4, a análise do material coletado partindo do questionário aplicado às docentes da rede municipal de ensino e apontamos um breve perfil das docentes de língua portuguesa de São José do Egito-PE. Esse perfil foi obtido a partir de um questionário respondido pelas docentes colaboradores desta pesquisa. No capítulo 5, trazemos as considerações do nosso plano de intervenção na rede municipal de ensino, apresentando uma discussão do curso aplicado às docentes colaboradoras e, por fim, no capítulo 6, nossas considerações finais, partindo tanto da análise do questionário inicial até a aplicação do curso de formação realizado junto às professoras de português do município.

2. A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A PRODUÇÃO TEXTUAL MULTIMODAL

Neste capítulo apresentamos três seções, nas quais discutimos brevemente a pedagogia dos multiletramentos no Brasil, discutimos também a formação docente, gêneros textuais e produção de textos multimodais e numa última seção discutimos a produção de texto escrito nos anos finais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular. Na seção 2.1, nossas discussões apontam para o surgimento e importância dos ideais da pedagogia dos multiletramentos desde os seus primórdios no seio do Grupo Nova Londres, seus princípios norteadores, os quais representam o cerne das ações a serem aplicadas no processo educativo por meio da colocação entre todos os envolvidos neste processo.

Na seção 2.2 levamos à diante discussões acerca da formação docente no Brasil no que se refere à formação em língua portuguesa, tanto como princípio norteador para a melhoria da qualidade do ensino bem como forma de crescimento profissional do docente. Trazemos à baila ainda nesta seção a importância dada a este tema no Brasil nos últimos anos, bem como discussões que levam a diante a noção de gêneros textuais na sala de aula e a efetiva produção de textos.

Na última seção deste capítulo, concluímos com uma breve discussão sobre os apontamentos da Base Nacional Comum Curricular acerca da produção textual multimodal nos anos finais do ensino fundamental, apontando como essencial o trabalho com a produção de texto multimodal como forma de aprimoramento da autoria do estudante e como forma de construção de habilidades anteriormente desenvolvidas.

2.1 Situando a pedagogia dos multiletramentos no Brasil

A pedagogia dos multiletramentos surgiu nos Estados Unidos, originária no *New London Group* (Grupo Nova Londres). As visões dos pesquisadores por trás do manifesto ansiavam, entre outras coisas, que “uma pedagogia de letramento mais tradicional precisava mudar, segundo os/as pesquisadores/as, também a partir da constatação de que as redes de comunicação e informação ‘competiam’ com os/as professores/as” (RIBEIRO, 2020, p. 6). Assim a escola daquele contexto precisava

urgentemente moldar uma prática voltada para a multiplicidade de culturas, linguagens e mídias, as quais já estavam presentes nos ambientes americanos.

A pedagogia dos multiletramentos foi criada no intuito de responder “às crescentes transformações de ordem tecnológica, cultural e linguística que estavam ligadas às mudanças profissionais, cívicas e pessoais, resultando no manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” (HISSA; SOUSA, 2020, p. 566) e o seio do grupo ao qual a desenvolveu traz como base norteadora quatro princípios pedagógicos, os quais, à época, demonstravam como deveriam ser as ações perante as mudanças tão visíveis na sociedade. Estes princípios são: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada/ transformadora (DIONÍSIO, 2006 *apud* FISCHER, 2007).

Estes princípios representam o conjunto de ações a serem desenvolvidas pelos envolvidos no processo educativo para que a aprendizagem ocorra dentro dos multiletramentos.

Por sua vez, a prática situada diz respeito ao aluno se envolver na aprendizagem real por meio da imersão em situações cotidianas de real significado para ele, é “o envolvimento do aluno em práticas significativas de letramento” (FISCHER, 2007, p. 60). A ideia neste princípio é que a escola possa propor situações de aprendizagem em que os estudantes percebam o significado e o valor socialmente situado em aprendizagens reais advindas de situações também reais.

O princípio da instrução explícita defende que o estudante desenvolva a consciência para a realização de tarefas cada vez mais complexas, por meio de esforços colaborativos entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Fischer (2007) aponta que neste princípio “os alunos são orientados a desenvolver uma metalinguagem capaz de caracterizar **o que** da Pedagogia dos Multiletramentos e os suportes que constituem **o como** da aprendizagem” (FISCHER, 2007, p. 60 – 61) (grifos do autor).

O terceiro princípio, enquadramento crítico, objetiva que os estudantes sejam capazes de situar suas competências e poder controlar de forma consciente os conhecimentos que lhe são atribuídos pela instrução explícita e como o que estão aprendendo “se relaciona com outros domínios” já aprendidos (FISCHER, 2007, p. 61). Assim, neste princípio o docente auxilia os estudantes a compreenderem as relações de poder existentes entre o ato de ensinar e aprender.

O quarto e último princípio, prática transformada/ transformadora, é o princípio em que o estudante é levado a perceber-se como produtor do conhecimento e não como consumidor passivo. Nesse sentido, cabe à escola levar os estudantes a desenvolverem procedimentos para procederem de forma reflexiva nas diversas práticas situadas.

Enquanto o Brasil passava por estas mudanças iniciais, globalmente postas, nos Estados Unidos o debate alcançava âmbitos mais largos e profundidades maiores, a ponto de uma reunião entre pesquisadores americanos, ingleses e australianos, em setembro de 1994, ter gerado um 'manifesto programático' e um 'Projeto Internacional de Multiletramentos' que revisava aspectos das políticas e das pedagogias de letramento (e alfabetização) vigentes, incluindo na reflexão e na proposta uma consciência sobre mudanças inescapáveis ligadas a uma nova ordem mundial e à chegada de novas mídias (RIBEIRO, 2020, p. 6).

De outro viés, as escolas aqui no Brasil, à época do manifesto, estavam ainda aprendendo a lidar com o computador enquanto ferramenta física e não como instrumento didático. Fato é que, mesmo após décadas da criação do manifesto '*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*' o Brasil ainda não tem acompanhado significativamente os avanços referentes aos multiletramentos na sala de aula.

Este quadro se agravou no contexto de pandemia, o qual presenciamos desde 2020, em que a centralidade no ensino remoto ou híbrido modificou a atratividade das folhas do livro didático físico para as páginas híbridas e múltiplas da linguagem da *web*. Assim, temos visto que o acesso às novas tecnologias no Brasil é deveras desigual e afeta todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. A exemplo deste cenário, é que nem todos os estudantes têm acesso às ferramentas direcionada para o estudo 'híbrido': *internet* de qualidade, aparelhos modernos e professores que atendam suas necessidades essenciais à distância e/ou de forma remota e híbrida (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020).

Ribeiro (2020) nos traz uma série de questionamentos com relação à introdução da Pedagogia dos Multiletramentos no Brasil, em especial o fato de, muito embora já tenham se passado mais de duas décadas, ela estar inserida somente em propostas, já que na prática se mostra acanhada:

Um novo discurso pode levar a novas práticas? Um novo discurso ou um discurso revisto pode levar a uma nova visão? Uma nova visão leva a novas práticas ou mais pertinentes ao mundo que nos cerca e nos envolve? A formulação de um novo termo carrega um novo sentido às nossas práticas? E aqui, no Brasil, o que fizemos com esta nova visão, em termos de práticas e pertinências? (RIBEIRO, 2020, p. 16).

Embora tenhamos percorrido longos caminhos concernentes à produção acadêmica em torno dos multiletramentos, parece que esses ideais ainda não saíram totalmente do papel, ou ainda carecem de “algo mais” para sair da teoria e virar realmente prática, como precisa estar presente no fazer pedagógico dos professores da educação básica. Assim, para a autora, “a pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular, mas não apenas dela” (RIBEIRO, 2020, p. 16).

Nesse sentido, devemos ter em mente a necessidade de nossas escolas serem inseridas numa perspectiva mais próxima à Pedagogia dos Multiletramentos editada em 1996, mas tão atual nos dias de hoje, e aos professores ser ofertada a formação nos enfoques do que defende esta pedagogia⁶, uma vez que há um distanciamento significativo dentro de nossas escolas quanto à inserção de uma pedagogia voltada para a autonomia da produção textual do alunado. Tendo os multiletramentos como pedagogia nas salas de aula, teremos então novas práticas voltadas à inserção do alunado nos moldes (multi)letrado.

Corroborando com a temática da pedagogia dos multiletramentos, Raulik (2017, p.59) nos apresenta que

as reflexões do NLG propõem que conteúdos escolares sejam cada vez menos descontextualizadas e fragmentados, que sejam abordados incorporando-se contextos sociais e culturais e considerando-se que as tecnologias da informação e comunicação **possibilitam novas e diferentes maneiras de se reproduzir um texto** (RAULIK, 2017, p. 59) (grifos nossos).

É de suma importância que o Brasil acompanhe, mesmo que aos poucos, os avanços concernentes às mudanças neste ramo, assim acompanhar as mudanças advindas da pedagogia dos multiletramentos significa evoluir nossas escolas para o aprimoramento da prática docente e conseqüentemente melhoria nos índices de

⁶ Princípios da pedagogia do multiletramentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada/ transformadora (DIONÍSIO, 2006 *apud* FISCHER, 2007).

aprendizagem dos alunos tendo em vista que ainda se precisa fazer muito para que nossos estudantes tenham uma aprendizagem realmente significativa e relacionada com o seu cotidiano, baseado na prática situada, uma vez que grande parte de nosso alunado está conectada às ferramentas digitais com celulares, *tablets* e *smartphones*.

Inserido o cenário de mudanças emergentes para a sala de aula, faz-se necessário, como afirma Santos, E. (2019), direcionar para a multiplicidade de gêneros textuais com vieses digitais e elementos semióticos, uma vez que esta organização dos novos gêneros está intimamente ligada à realidade do leitor/ usuário. Assim, é necessário que a escola ressignifique sua prática, garantindo uma aprendizagem significativa quanto à produção textual multimodal.

Nesse sentido, reitera-se a responsabilidade da escola em desenvolver estratégias que possibilitem um ensino e aprendizagem significativos, a partir da valorização das novas práticas de leitura e escrita em espaços multimidiáticos e multissemióticos, em que a colaboração e a interação dos usuários possam formar uma sociedade que respeita a diversidade múltipla das culturas e constrói conhecimento e cidadania participativa e crítica para atender às demandas da cultura digital (SANTOS, E., 2019, p. 148).

Quando falamos em introduzir o uso das mídias na sala de aula, hoje, em pleno século XXI, entendemos que nosso anseio por esta prática não é de todo inovadora, tendo em vista que este desejo não é recente. Ribeiro (2020) nos mostra o quadro sobre os multiletramentos vivido no Brasil:

Embora haja centenas ou milhares de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil a respeito das relações entre educação e tecnologias digitais, é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc. (RIBEIRO, 2020, p. 5-6).

Isso demonstra que houve um avanço significativo quanto à produção de estudos realizados no tocante a essa temática. Como discutido anteriormente, o Brasil só tem apresentado avanços no campo das produções acadêmicas; contudo, na prática a realidade está distante dos anseios da Pedagogia dos Multiletramentos.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende trazer contribuições significativas para a prática docente da rede municipal de São José do Egito-PE. Pretendemos, assim,

responder ao objetivo de analisar de que maneira tem ocorrido a formação de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE referente aos textos multimodais.

Nesta seção, trouxemos uma abordagem teórica sobre o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos discutindo sua inserção nas aulas de língua portuguesa e suas interlocuções com a prática pedagógica dos professores no Brasil demonstrando alguns avanços e retrocessos desse movimento em nosso país e como sua inserção, ainda que tardia, em nossas salas de aulas promoveram aprendizagem mais significativa.

Na seção seguinte discutiremos a formação docente direcionada aos professores de língua portuguesa e como tem sido tratado os gêneros textuais na sala de aula e como vem sendo discutido nos últimos anos, a inserção da noção de produção textual multimodal na sala de aula de língua portuguesa.

2.2 Formação docente, gêneros textuais e produção de textos multimodais

A preocupação com a formação dos docentes que atuam na educação básica vem ocorrendo nos últimos anos, pelo fato de que nas últimas décadas temos assistido o sistema educacional brasileiro sofrer uma grande expansão. Esse movimento não está atrelado à qualidade de ensino, mas se registra grande número de matrículas em todos os níveis da educação básica. Neste mesmo tempo, além do crescimento da demanda por salas de aula para mais estudantes, começaram a surgir no cenário educacional brasileiro todas as problemáticas que cerceiam os espaços escolares: sejam baixos salários dos professores, ampliação de espaços físicos escolares, falta de financiamento digno para a educação, falta de material didático para estudantes ou ainda falta de formação docente adequada.

Assim, nossas discussões aqui neste capítulo tomam como objetivo discutir as contribuições da formação continuada para o fazer do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE e destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor

de língua portuguesa. Nossas discussões são travadas pelo viés bibliográfico e documental, tomando como base contribuições teóricas de diferentes autores.

Nesse sentido a formação docente, embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, lei 9.394/1996, em seu artigo 62, assegura que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 26).

Quanto à formação docente de forma continuada, mais recentemente foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Nela são apresentadas as diretrizes básicas para a formação continuada de docentes da educação básica no Brasil para os próximos anos. Em seu artigo terceiro, constatamos que a formação docente deve embasar o docente de conhecimentos que deem conta de “propiciar o pleno desenvolvimento” dos estudantes “é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos [...]” (BRASIL, 2020, p. 2).

A formação continuada, atribuída pela presente resolução, é definida como os cursos de atualização (com carga horária mínima de 40 horas), cursos e programas de extensão (com carga horária variável), cursos de aperfeiçoamento (com carga horária de até 180 horas) e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (BRASIL, 2020). Assim a resolução apresenta em seu artigo 4:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

Nesse sentido, a formação continuada não pode ser dissociada da prática docente tendo em vista seu papel social na formação de sujeitos atuantes e enquanto

indivíduo proativo. No tocante à formação do docente para atuação na área de linguagens, podemos elencar o que aponta a referida resolução em seu Art. 6º:

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

[...]

II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta (BRASIL, 2020, p. 4).

A formação docente para o componente de língua portuguesa não fica evidente na resolução, no entanto, evidencia-se a importância elevada das competências e habilidades desenvolvidas pelos docentes no tocante à “compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente [...]” (BRASIL, 2020, p. 4).

Nas discussões de Pessoa (1986) sobre a formação do professor de língua portuguesa, ela nos aponta, já naquele tempo, a necessidade de introdução, nos cursos de formação de letras, de embasamento teórico para que o docente consiga embasar sua prática e atuar coerentemente “ninguém discute o fato de que o professor de língua portuguesa necessita de um embasamento teórico que lhe permita ter uma concepção sobre a linguagem e sobre a maneira pela qual ele deve trabalhar os conteúdos previstos para sua disciplina” (PESSOA, 1986, p. 13).

Outro aspecto trazido ao debate pela autora é a inexistência, nos cursos de Letras, da preocupação em direcionar os estudos a alguns campos específicos à função do docente. Ela nos aponta que “o licenciado em Letras [...] não sai preparado, em termos de conteúdo específico, para atuar no 1º e 2º graus” (PESSOA, 1986, p. 13) e ainda conclui:

É necessário repensar com urgência a questão da formação do professor. Ao lado do imprescindível referencial teórico, os cursos de Letras precisam instrumentalizar seus alunos para que eles consigam transpor os limites entre teoria e prática e sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos, não só durante a graduação, mas também mediante leituras que, espera-se, eles se sintam motivados a realizar, visando a um permanente aprimoramento de seu desempenho (PESSOA, 1986, p. 14).

A formação docente para língua portuguesa tem recebido diversas contribuições ao longo dos anos. Em suas discussões mais recentes, Guedes (2006) sobre a formação do professor de língua portuguesa, nos aponta que:

Na impossibilidade de refazer toda a formação do professor de português, de mandá-lo de volta para uma escola de ensino fundamental que o transformou em aluno, isto é, em leitor e escritor, que lhe dê a disciplina de estudo para que ele adquira autonomia como estudioso, e depois para uma escola de ensino médio que o inicie adequadamente na ciência e lhe dê a formação básica em leitura e escrita para que ele possa acompanhar os estudos teóricos de um curso de letras atento para a sua formação como professor; na impossibilidade de produzir instantaneamente tais instituições e de acionar um tal túnel do tempo, é preciso encaminhar essa formação em serviço dando ao professor de português uma tarefa cuja execução implique refazer esse percurso e, por isso, crie para ele - de fora para dentro - um seguro roteiro para que ele encaminhe sua formação pessoal em consonância com as necessidades que sua execução pessoal da tarefa for lhe indicando, pois é da natureza da tarefa dada - aprender a ensinar-se a ler e a escrever - provocar a mobilização pessoal de dentro para fora (GUEDES, 2006, p. 61).

Grande dificuldade se apresenta para o profissional que atuará nesta disciplina, tendo em vista as dificuldades apresentadas ao longo de sua formação inicial, tanto para a formação de leitor, quanto de escritor competente, habilidades exigidas pela docência. Nesse sentido é preciso “encaminhar essa formação em serviço dando ao professor de português uma tarefa cuja execução implique refazer esse percurso” (GUEDES, 2006, 61), ou seja, que a formação continuada do docente seja viável para sanar as dificuldades por ele adquiridas ao longo do percurso de formação inicial. Ainda com Guedes (2006), vale ressaltar que

O argumento com que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constrangidos para enxergar em si mesmos deficiências que professoralmente arvoram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não tem condições de mostrar como se faz (GUEDES, 2006, p. 28).

Outro aspecto trazido ao debate pelo autor é a exagerada preocupação, nos cursos de letras, no que diz respeito à formação teórica do novo docente, não há crítica ao conteúdo teórico para a formação inicial do docente, há o discurso de que os conteúdos teóricos sejam atrelados a situações práticas do cotidiano da escola, apesar de que o estudante dos cursos de letras serão, geralmente, futuros professores de português. A preocupação maior deve ser a de que os conteúdos lecionados nas turmas sejam apreendidos pelos estudantes e transformados em conhecimentos que

possam servir-lhes de força motriz para a transformação destes em cidadãos emancipados.

Nos últimos anos, a evolução das tecnologias digitais e a difusão constante de sites e de redes sociais vêm provocando mudanças em todas as esferas da sociedade, em especial, na área da educação, e principalmente, no que diz respeito à formação docente mediada por tecnologias. Estamos, assim, diante de um contexto em que a utilização das tecnologias, tanto na sala de aula, quanto na formação docente é uma estratégia pertinente.

Xavier (2013, p. 44) no que diz respeito à inserção das tecnologias digitais na sala de aula discorre que “[...] a entrada e a utilização das ferramentas digitais no processo educacional constituem um caminho sem volta e que levará a ganhos importantes para o desempenho escolar”.

Os meios tecnológicos não devem ser entendidos como solução para todas as problemáticas da educação, bem como para a formação docente. Nesse sentido, devemos considerar que as tecnologias educacionais direcionadas à formação docente precisam ser adequadas às necessidades da proposta de formação a que se almeja.

Nesse caminho,

O professor precisa lidar com mídias, tecnologias e com as transformações e adaptações ao contexto educacional, pois as tecnologias geram outras formas de ensinar e de aprender. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor tenha uma formação adequada para saber lidar com as ferramentas disponibilizadas [...], para assim, construir com os alunos o conhecimento, usando, dessa forma, a tecnologia a favor da educação, por meio dos recursos e possibilidades existentes (GUEDES; VIANA JÚNIOR, 2013, p. 234).

Para Guedes e Viana Júnior (2013), o professor em grande parte das vezes não se sente apto para o trabalho com o letramento digital, mais precisamente com os multiletramentos e as ferramentas digitais⁷, tendo em vista que esta habilidade significa inserir o estudante numa sociedade digital e o docente permanece sem receber formação para tal. Exemplo prático dessa constatação, a rede municipal de

⁷ “O computador, a *internet*, a *World Wide Web* e as mídias móveis, como, por exemplo, celulares, *smartphones*, *iPods* e *tablets*” (ARAÚJO, 2014, p. 1).

São José do Egito não dispõe de planos para formação docente para lidar com as tecnologias digitais – e conseqüentemente, com a produção de textos multimodais.

Ribeiro (2020) nos mostra que muito se tem feito em se tratando de produções acadêmicas na área da formação docente, embora ainda percebamos que muito precisa avançar no tocante aos investimentos reais dentro dos espaços escolares para a prática dos multiletramentos, enquanto o Estado continua com a prática do

[...] não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de pôr planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc. (RIBEIRO, 2020, p. 6).

As ideias trazidas na BNCC nos colocam frente ao desafio dos textos multimodais e multissemióticos, mostrando ainda o desafio para a compreensão e produção desses novos textos advindos da evolução tecnológica também dentro das salas de aula. Isso deixa a escola frente ao desafio de aprimorar, inovar sua didática. Não cabe mais diante disso aquela produção engessada, fixa no objetivo de ver se o aluno sabe escrever “corretamente”, herança de um passado distante. Roza e Menezes (2019) não nos deixam olvidar que a introdução do uso das mídias na produção de texto é um enorme desafio, desde a formação docente – até certo ponto precária –, à alta evolução dos recursos tecnológicos tendo em vista que a escola não tem acompanhado tal avanço, bem como a “familiaridade dos estudantes com as mídias digitais em sua rotina diária fora da escola” (ROZA; MENEZES, 2019, p. 125), o que deixa a prática docente em atraso.

Os gêneros textuais estão presentes no nosso dia a dia em sua diversidade, exigindo que bons leitores e autores sejam versáteis, capazes de interagir com eles por meio da compreensão e da interpretação dos diversos objetivos comunicativos que veiculam em cada texto. Assim, se torna imprescindível que o ensino da produção textual proporcione aos estudantes o contato eficaz com os textos, mediante sua compreensão no seu meio de circulação.

Marcuschi (2008, p.155) nos diz que os gêneros textuais

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] desde

que não concebemos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, os gêneros apresentam-se como formas de comunicação, indo ao encontro das necessidades de nossa interação, com moldes de acordo com o contexto histórico e social em cada esfera da comunicação humana. O autor advoga que os gêneros em seu sentido real são estruturas dinâmicas, mutáveis, que permitem ao indivíduo utilizar-se de competências linguísticas para moldá-los conforme os discursos pretendidos.

Para Porto (2009, p. 38), os gêneros textuais “são ‘modelos’ de textos que circulam socialmente, estabelecendo formas próprias de organização do discurso”. Pensando dessa forma, pode-se notar que os gêneros são elementos dinâmicos e se modificam conforme o passar do tempo, podendo também desaparecer ou surgir e se diferenciar de uma região, ou cultura para outra. A tecnologia, que acompanha o desenvolvimento humano, não é diferente em relação à evolução dos gêneros textuais, por exemplo, resultou-se em gêneros com novas modulações e em novos suportes que atendem as diversas situações comunicativas, a exemplo o *blog*, o *e-mail*, o *vlog*, dentre outras⁸. Para Matos e Azevedo (2019, p. 96), a tecnologia deve ser integrada dentro das salas de aulas por meio da potencialização enquanto recurso didático, abrindo espaço para as “diferentes práticas de linguagens sociais”, que é afinal, objetivo da escola e dos multiletramentos.

Rojo e Barbosa (2015, p. 108) dialogam que o texto multimodal é “aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Assim, o texto multimodal na aula de língua portuguesa leva em consideração as diversas modalidades da língua bem como a diversidade de ferramentas e suportes a serem utilizados pelo professor. Ribeiro (2016, p. 115), indo ao encontro de Rojo e Barbosa (2015), comenta que o texto multimodal “não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem[...] é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose”. Nesse sentido, o texto multimodal ultrapassa o sentido de texto fixo, rijo

⁸ “A *web* não é uma esfera digital [...], mas um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016, p.52).

somente no papel. Ribeiro (2016, p. 30) é taxativa ao nos colocar de forma clara que “[...] os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos”. Nesse sentido, se os textos mudam, suas modalidades também mudam, assim também a forma como são vistos, lidos, ouvidos e discutidos nas escolas e é esse norte que tomamos como pressuposto central neste trabalho.

Rojo (2012, p.13), concernente às novas apresentações dos textos na sala de aula, nos traz o conceito de multiletramentos:

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

O texto multimodal, nessa ótica, deve levar em conta a mistura de culturas nas salas de aulas, bem como a multiplicidade dos textos e como estes circulam nos diversos meios, seja nas redes sociais, no celular, no *tablet* ou no *laptop*. Ainda para Rojo (2012), os multiletramentos são estruturas textuais interativas e colaborativas. Eles acontecem no aqui e no agora e sua produção subentende a ativa participação de diversos atores nesse processo. Os multiletramentos também são caracterizados por transgredirem as relações de poder demandadas pelas configurações textuais convencionais, aqueles não se submetem à noção de propriedade, de posse. Estes textos são o que Rojo chama de “híbridos, fronteiriços, mestiços” (ROJO, 2012, p.23). Nisso, discernimos que os multiletramentos perpassam a noção de texto físico, indo além das fronteiras das letras; são híbridos pelo seu caráter de misturas de suas semioses e modalidades; são fronteiriços porque perpassam as próprias estruturas do texto físico; e são mestiços porque carregam em si muito da diversidade cultural na qual se propagam. A esse respeito, vale observar que

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web* (BRASIL, 2017, p. 68).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) postula que as novas facetas dos gêneros textuais e das práticas da cultura digital dentro das salas de aulas da educação básica contribuem para que o aluno e suas práticas de linguagens tenham seu lugar na escola bem como permitem que o estudante seja o autor de sua própria produção, passando de mero usuário da língua a produtor do conhecimento. Assim sendo “a BNCC procura contemplar a cultura digital, as diferentes linguagens e os diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 70).

Neste mesmo caminho, Passarelli (2012) argumenta que a produção de textos nas escolas continua sendo tomada como uma atividade de exercícios para desenvolvimento somente da capacidade textual do sujeito⁹, sendo meramente atribuídas como exercício gramatical. Em contrapartida a isso, a produção de texto deve ser compreendida como um trabalho de reflexão que depende de diversas habilidades adquiridas pelo aluno ao longo de sua vida estudantil, e é papel da escola criar situações propícias para que ele aprenda a escrever seus textos cada vez melhores.

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a 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** (ROJO, 2012, p. 8-9) (grifos nossos).

Os multiletramentos elevam, pois, o autor-escritor à categoria de produtor mais ativo, pois ele interage com maior frequência com e no texto produzido. Nesse sentido, pretende-se que o estudante seja um produtor de textos que transforme a realidade, tomando posse de seu próprio texto. Nas palavras de Silva e Luna (2012, p. 23), “sendo a língua tida como lugar de interação, o sujeito é compreendido como agente ativo na construção do sentido”.

Nesse sentido, este trabalho será desenvolvido primando pelo objetivo de que a formação docente traga ao professor o conhecimento necessário acerca da produção de textos multimodais para que sua prática possa impactar positivamente

⁹ Embora a autora não traga à tona a produção textual especificamente multimodal, apontamos que essa prática defendida pela autora também ocorre com os textos multimodais.

sua atividade na sala de aula, propiciando aos estudantes do município de São José do Egito melhores níveis de produção proficiente.

Nesta seção discutimos brevemente algumas concepções sobre a formação docente direcionada para os professores de língua portuguesa com o intuito de melhoria na qualidade do ensino. Discutimos também como tem sido apresentado teoricamente a noção de gêneros textuais e tratamos de algumas concepções acerca da produção textual multimodal. Na seção seguinte traremos uma abordagem teórica com base em alguns autores e no documento BNCC sobre como deve se dar a produção textual multimodal nos anos finais do ensino fundamental partindo do viés multimodal e como esta produção promove, ademais de outras, o aprimoramento da competência autoral do estudante.

2.3 Produção de texto escrito nos anos finais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular

A BNCC (BRASIL, 2017) está organizada em cinco tópicos principais, sendo estes: 1-Introdução, apresentando os aspectos introdutórios e históricos do documento; 2 Estrutura da BNCC, na qual se elenca a estrutura organizacional de cada etapa da educação básica contida no documento como campos de atuação e áreas do currículo; no item 3- Etapa da Educação Infantil, apresenta os campos de experiências para esta etapa educacional, bem como a organização estrutural da etapa na educação básica; no item 4-Etapa do Ensino Fundamental, contendo todas as áreas do currículo e ainda a subdivisão entre anos iniciais e anos finais, este último objeto do qual nos deteremos mais precisamente no eixo de Produção Textual. Nesta seção há um recorte com as competências básicas para cada etapa e para cada área do conhecimento; o último item 5-Etapa do Ensino Médio, traz as competências específicas desta etapa educacional e sua organização.

A BNCC aponta uma diversidade de competências a serem desenvolvidas na educação básica pelos estudantes ao longo dos anos de estudos, na área de língua portuguesa. Especificamente para o ensino fundamental, a BNCC apresenta as seguintes competências:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de

construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p.87).

Todas as competências elencadas pela BNCC trazem em si aspectos a serem trabalhados em toda a etapa do ensino fundamental, propiciando a base de todo o conhecimento desta etapa e da disciplina de língua portuguesa a serem construídos pelos alunos. Nas competências elencadas, o documento traz aspectos com elevada relevância para a noção do estudante enquanto sujeito participante de todo o processo de interação, criando situações para que ele possa atuar conscientemente no meio social, tal como o uso dos textos multimodais e as novas tecnologias (competência 10). Nesse tocante, como indivíduo, o estudante necessita compreender o papel da autonomia e da argumentação para expor-se e fazer uso adequado das mídias e de todas as habilidades que a língua dispõe para atingir os seus objetivos pretendidos (ANTUNES, 2009).

É notável a importância atribuída à produção textual multimodal no Ensino Fundamental pela BNCC, o que se verifica nas competências 2, 3 e 10. Nelas, o texto

tem seu lugar privilegiado pelas interações que estes propiciam através das multisssemioses; assim, nessas competências apresenta-se a importância da produção textual escrita enquanto lugar de identidade do aluno e de ampliação da participação da cultura letrada.

O documento apresenta a reorganização das práticas de linguagens, dos objetos de conhecimentos e das habilidades em campos de atuação, nomenclatura não utilizada em documentos normatizadores anteriores à BNCC.

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p. 84).

A intenção do uso dos campos de atuação é acima de tudo elencar o trabalho com os gêneros textuais principalmente em seus contextos de usos, e que o estudante observe a relação entre o texto em uso e o contexto em que se encontra o gênero e que acima de tudo que esta prática seja significativa para o estudante. Os campos de atuação inseridos para os anos finais do ensino fundamental são quatro: campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário.

Nesse sentido, Brasil (2017), concernente ao uso dos campos de atuação, afirma que:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2017, p. 85).

A BNCC aponta que, nos anos finais do ensino fundamental, os estudantes estão cada vez mais em contato com situações comunicativas diversas, interagindo de novas formas e olhares com pessoas novas e com novas situações. Nesse sentido, a prática docente nas escolas deve primar pela preparação do aluno para a grande diversidade das novas experiências comunicativas e interacionais (BRASIL, 2017).

O primeiro campo, jornalístico-midiático, busca incrementar o repertório dos alunos no tocante às informações e opiniões para que estes sejam capazes de

posicionar-se em relação aos temas de seu interesse. Assim, neste campo pretende-se ainda:

[...] propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017, p. 140).

O foco principal neste campo é o envolvimento do estudante dos anos finais do ensino fundamental com práticas reais de convívio com as mais diversas modalidades dos textos através da mídia e que este contato seja de forma crítica e autônoma, partindo da produção escrita, e que o estudante possa posicionar-se frente às opiniões e discussões colocadas pelos gêneros deste campo. Nesse campo o eixo de produção de texto apresenta um total de quatro objetos de conhecimento¹⁰, nos quais se destacam as habilidades do aluno de publicar textos multimodais nos diversos gêneros textuais para que ele possa se colocar no papel de ator deste processo de produção da matéria jornalística, bem como compreender as condições de produção desta esfera de circulação. Há ainda a habilidade concernente à revisão do texto já produzido, uma habilidade que requer do escritor a retomada de conceitos linguísticos e inerentes ao contexto de produção do gênero pretendido, tornando-o mais adequado para atender ao seu objetivo comunicativo.

Aqui se insere a importância da habilidade da revisão textual colocada por Passarelli (2012), uma vez que oportuniza ao aluno o retorno imediato ao seu texto para que possa rever, reescrever e melhorá-lo. Uma última habilidade para o eixo de produção neste campo de atuação é o planejamento prévio de textos a serem produzidos pelos alunos; assim, pretende-se que o estudante possa aperfeiçoar cada vez mais suas habilidades de escrita.

O segundo campo de atuação que a BNCC apresenta para os anos finais é o campo de atuação da vida pública, o qual se destina a “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política

¹⁰ Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; Textualização; Revisão/edição de texto informativo e opinativo; e Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais.

e social [...]” (BRASIL, 2017, p.146). Este campo apresenta um objeto de conhecimento ¹¹; assim, o trabalho com a produção escrita nesse campo privilegia as habilidades de produção e revisão de textos com objetivos reivindicatórios no tocante à resolução de problemas do dia a dia da escola ou ainda do contexto do estudante.

Tanto as habilidades quanto o objeto de conhecimento desse campo pretendem levar o estudante a ser sujeito ativo nas mais diversas situações em que ele se envolve em seu contexto e busca ainda incutir no aluno habilidades que façam com que ele possa posicionar-se e usar suas produções textuais para a resolução de problemas reais em situações reais; para tanto, busca agregar no estudante a ideia de comunidade.

No terceiro campo de atuação, a BNCC apresenta o campo das práticas de estudo e pesquisa, campo que, assim como os demais, perpassa desde os anos iniciais. Esse campo pretende “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” (BRASIL, 2017, p. 150); assim, privilegia-se o trabalho com três objetos de conhecimento ¹² que colocam o estudante diante da qualificação e ampliação de sua participação em práticas de estudo e pesquisa e o desenvolvimento de habilidades inerentes à esfera científica, pesquisa, estudo e divulgação de conhecimento.

Todas as habilidades a serem desenvolvidas nesse campo propiciam ao estudante a atuação produtiva e crítica na esfera do estudo e na científica em sua vida cotidiana, propiciando ainda que este produza e compartilhe novos conhecimentos adquiridos com seus pares numa relação de interação e reciprocidade mútua.

O campo artístico-literário apresenta-se como o quarto e último campo de atuação referente à organização da Base para os anos finais do ensino fundamental, neste campo pretende-se possibilitar aos estudantes “o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica” (BRASIL, 2017, p. 156). Assim, o objetivo da base é encaminhar o estudante a ter contato com as mais diversas manifestações artísticas, principalmente a literária, habilidades já desenvolvidas nos anos iniciais, pretendendo que tais habilidades sejam desenvolvidas de forma crítica e significativa. Esse campo

¹¹ Textualização, revisão e edição.

¹² Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica; Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição; e Estratégias de produção.

apresenta três objetos de conhecimento ¹³, nos quais as habilidades desenvolvidas levam o estudante a adquirir o domínio da retextualização, transformando um gênero dado em outro, prezando pelas características de cada gênero, demandando assim habilidades desenvolvidas em outras etapas da escolarização.

Podemos identificar o destaque do campo de atuação jornalístico-midiático, o que se justifica pelo fato de que nesse campo se produz uma diversidade de gêneros ainda mais próximas do dia a dia dos jovens do ensino fundamental, sendo essas informações transmitidas por meios multimodais, seja pelo rádio, televisão ou pela *internet*.

A produção de textos multimodais, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 76), deve compreender as mais diversas práticas de produção de usos da linguagem que se relacionam à “interação e à autoria”, nesse sentido, sua aplicação nas diversas modalidades do texto, seja ele oral, escrito e multissemiótico, deve abranger as mais diversas finalidades, permitindo ao estudante aproximar-se ainda mais da noção de autor autônomo de sua produção.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67), as aulas de língua portuguesa devem assumir a centralidade do texto como “unidade de trabalho” de forma que a produção textual seja sempre atrelada aos contextos de produção com a utilização da diversidade de mídias e semioses. Desse modo, se assume que as novas práticas de linguagem nos moldes dos textos multimodais envolvem “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p.68).

Quando o professor traz à sua prática docente¹⁴ as novas tecnologias atreladas à produção textual, tende a melhorar a qualidade dos textos produzidos pelo estudante e, por conseguinte, traz o texto aos contextos de produção. Se pensarmos em relação à situação de produção na sala de aula, podemos verificar que a sua qualidade está efetivamente relacionada com o significado que tais propostas têm na realidade social do aluno, ou seja, uma atividade sem significados é então uma produção distante do dia a dia do educando. Quando o aluno vê na produção textual

¹³ Relação entre textos; Consideração das condições de produção de textos; Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

¹⁴ “Não depende só do professor. Nós precisamos ter recursos, a escola ainda não tem os recursos necessários, os alunos não têm os recursos necessários. Os resultados dependem de diversos fatores, não somente do professor e isso ficou muito claro durante o período de pandemia, com escolas sucateadas, professores sem formações adequadas e alunos sem os recursos necessários para tal.” Fala da Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria na banca de qualificação, novembro de 2021.

um objetivo significativo ligado ao seu entorno social, acaba atingindo resultados positivos. “Em outras palavras, é importante, [...], que o texto não seja usado como mero pretexto para o estudo da nomenclatura gramatical desvinculado da atribuição de sentido” (PORTO, 2009, p. 29).

Diante disso, as atividades de produção devem ser ampliadoras do contexto de atuação que o estudante tem, para que ele compreenda a prática da escrita como algo ligado ao seu dia a dia, levando-o a questionamentos como: para que escrever? Para quem escrever? O que escrever? E de que modo escrever? A introdução da escrita enquanto multimodal e multissemiótica leva o aluno a perceber-se como autor de um texto que faz relação à sua realidade e que o ato da escrita não é apenas a materialização do texto, mas também planejamento, revisão e conseqüentemente leitura pelo seu público-alvo.

Como reforço a essa discussão, Munhoz e Abreu (2019) nos apresentam, no tocante à diversidade de metodologias com o trabalho de produção textual, que

[...] a BNCC propõe que a escola trabalhe com gêneros textuais mais conhecidos pelos estudantes e, portanto, que se inserem na internet. Esses gêneros do presente devem ser aliados às aulas. Como estratégia, o professor pode trabalhar conteúdos já conhecidos ou familiarizados pelos estudantes e debater a linguagem utilizada por eles, dialogar sobre o modo como estes gêneros do presente são organizados e quais os princípios éticos envolvidos. Dependendo do contexto, pode-se também traçar táticas de possibilidades para que os estudantes, também, produzam textos desses gêneros do presente (MUNHOZ; ABREU, 2019, p. 83).

Dessarte, o ensino de produção textual almejado na BNCC para os anos finais do ensino fundamental preza pelo trabalho principalmente pela dinamicidade dos gêneros textuais e pela sua constante midiatização, apresentando cada vez mais textos involucrados pelas multissemioses. Uma constante na BNCC referente à produção textual é o apego ao trabalho com os textos multimodais, tendo em vista que “são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais [...]” (BRASIL, 2017, p. 137). Destaca-se ainda o trabalho com o planejamento da produção textual, tendo em vista que tal habilidade tem sido negligenciada na educação básica, como já afirmamos, sendo tal habilidade colocada em desuso pela prática de um ensino pautado em atividades meramente gramaticais descontextualizadas (ANTUNES, 2009).

Nesta seção tratamos dos conceitos básicos de produção textual postos na Base Nacional Comum Curricular, discutimos ainda como o eixo de produção textual perpassa por todos os campos de atuação proposto no documento e como a produção textual se conjuga com a ideia de texto multimodal.

3. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente para esta pesquisa propomos a aplicação de um questionário¹⁵ com perguntas abertas e fechadas, o qual foi enviado por correio eletrônico e/ou *WhatsApp* para as docentes de língua portuguesa da rede municipal de São José do Egito-PE, num total de 20 docentes, entre efetivas e contratadas; das 20 docentes apenas 12 responderam ao questionário e deste total apenas 8 realizaram a matrícula e concluíram o curso ofertado na ação final desta proposta. O questionário serviu de base para podermos traçar o perfil das professoras de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de São José do Egito-PE.

Para este trabalho optamos por realizar uma pesquisa qualitativa e exploratória com abordagem qualitativo-interpretativista, uma vez que, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), esse tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais” e para tal é necessário que se esteja “inserido em um contexto”. A autora considera que o pesquisador deve “estar interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

A pesquisa foi desenvolvida no município de São José do Egito-PE, em três etapas. A primeira contou com a aplicação de questionário semiaberto (v. Apêndice A) aos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal, as questões foram aplicadas entre abertas e fechadas, segundo (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 162),

[...]as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o informante terá que ter habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio. Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado. Elas poderão ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas

¹⁵ Este questionário foi o instrumento usado para analisar os resultados e responder os objetivos desta pesquisa, foi a partir dele que toda a pesquisa se baseou, ele foi tomado como um instrumento piloto para todo o desenrolar deste trabalho. Todas as participantes da pesquisa estavam cientes da coleta de dados, tanto é que, todas assinaram de livre escolha o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. A pesquisa inicial foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB/CCS como propõe a Resolução 466/12/CONEP/CNS/MS, submetido no dia 19 de maio de 2021 e recebido parecer substanciado em 07 de julho de 2021 sob o parecer nº.4.833.822.

(trazendo apenas duas opções, a exemplo de: sim ou não; favorável ou contrário) (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 262).

Este questionário serviu como recurso para mapearmos as lacunas na formação do docente de língua portuguesa em relação à produção de textos multimodais e analisar de que maneira tem ocorrido a formação desse público na rede. O questionário foi elaborado previamente na plataforma *google* formulário e versou desde a formação inicial que o professor tem recebido de forma privada (paga por ele mesmo) e fornecida pela rede (caso ocorra), desde as ferramentas que utiliza nas aulas de língua portuguesa, em especial nas atividades de produção de textos, bem como os usos da multimodalidade na sua prática docente. Apontamos como ponto forte desse tipo de questionário a praticidade na coleta dos dados, o anonimato das docentes colaboradoras e a possibilidade de realização de uma análise mais prática e rápida, levando em consideração que somente questões abertas demandariam maior tempo para análise e não atingiríamos nossos objetivos em observar a percepção dos docentes quanto à produção textual multimodal.

Partindo disso, nossa análise foi direcionada para a maioria das questões abertas, nas quais as docentes devem escrever o que vier à mente (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011), assim tivemos mais dados para análise no sentido do que esperamos atingir em nossos objetivos. Algumas das questões abertas foram direcionadas ao apêndice (v. apêndice A) como consulta para complementação das demais questões.

Esse questionário foi enviado às docentes via *e-mail* e *WhatsApp*, tendo em vista que já há uma lista previamente elaborada com 20 professores da área em questão e como salientado anteriormente, apenas 12 responderam à pesquisa. Com este questionário, temos em mãos uma ferramenta para poder investigar como os docentes de língua portuguesa se apropriam dos textos multimodais e mais uma vez mapear as lacunas na formação docente da rede municipal. O questionário nos ofereceu um panorama da formação dos professores em relação à multimodalidade e à produção de textos multimodais: como eles entendem tais textos, como e se trabalham com essa temática, se têm interesse no trabalho com a multimodalidade e até que ponto compreendem a importância do trabalho neste direcionamento etc.

A segunda etapa foi a análise dos dados gerados a partir do questionário, os quais foram compilados e tabulados para então se montar um leque de informações

sobre a visão do professor dessa rede municipal em relação à temática em estudo, bem como o modo como o docente intercala as propostas da BNCC em suas atividades de produção dos gêneros multimodais. Com esses dados, passou-se para a produção de material para as formações direcionadas ao professorado da rede, visando sempre à temática da produção dos gêneros textuais atrelados à BNCC nos anos finais do ensino fundamental.

A promoção de um curso, terceira etapa, teve uma carga horária de 120 horas, em que se mesclaram atividades teóricas e práticas ministradas pelo orientando por meio da plataforma Moodle. A carga horária se justifica também porque dará direito à progressão na carreira aos concluintes do curso.

Esperamos que este curso tenha propiciado ao docente da rede um arcabouço capaz de sanar as possíveis lacunas concernentes à multimodalidade na sala de aula. Nisso, propomos como objetivo deste curso destacar a relevância dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa. O curso foi pensado para que as discussões nos levassem à compreensão do papel e dos usos dos textos multimodais na sala de aula, bem como, propor atividades voltadas para o gênero textual *vlog*¹⁶ por meio da propositura de sequências didáticas¹⁷. As aulas foram gravadas pelo orientando, na qualidade de ministrante do curso e disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem para acesso pelos professores-cursistas durante o curso.

A oferta do curso de forma *online* justifica-se pelo fato de que todos os professores participantes (12 docentes) têm acesso à *internet* de qualidade e que todas as docentes possuem dois vínculos trabalhistas, seja na mesma rede de ensino ou em outra. O curso foi ofertado em seis módulos num total de 120 horas, com aulas ministradas pela plataforma *moodle*¹⁸, embora, com consta na análise de dados, nem todas as participantes do questionário se inscreveram para o curso.

¹⁶ Segundo o *site* Neilpatel.com (2021) o *vlog* “é uma espécie de *blog* em vídeo. Ou seja, o produtor de conteúdo, vlogger ou vlogueiro – escolhe alguns temas, faz produções audiovisuais a respeito deles e publica na *web*, em espaços próprios. Geralmente, esses vídeos são postados em plataformas como o *Youtube* e *vimeo*. O *vlog*, assim como o *blog*, tem a mesma função de discorrer sobre um assunto [...] no entanto, ele se faz por através de vídeos” (PATEL, 2021).

¹⁷ As sequências didáticas foram elaboradas pelo pesquisador em consonância com o Organizador Curricular do estado de Pernambuco e foram postadas no AVA como sugestão de aula, cada docente ficou à vontade para realizar tais propostas em sala de aula.

¹⁸ Plataforma usada para aulas e cursos online pela UFPB – AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Esta etapa foi registrada por meio de um diário de bordo¹⁹ (eletrônico, por meio do *google docs*), para anotações pertinentes quanto a todo o processo desenvolvido nesta proposta. Esta metodologia é um meio de se registrar as atividades, reflexões, comentários e informações mais pertinentes sobre o modo como o trabalho se desenvolveu. Esta metodologia privilegia os momentos de se analisar por meio de anotações cada etapa do processo e refletir sobre os possíveis problemas que irão surgindo ao longo da pesquisa, além de identificar os obstáculos que decorrem ao longo do desenvolvimento do trabalho e de como os superar. É, além de tudo, uma forma de repensar a prática durante todo o processo de pesquisa, valorizando os problemas que surgirem como inerentes a ação de pesquisar.

O curso foi organizado em 6 módulos e foi aplicado aos docentes da rede municipal da área de Linguagens – língua portuguesa, como se apresenta na tabela abaixo:

Quadro 1 – Organograma do curso direcionado aos professores de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE

Módulo	Objetivo	Metodologia
I - A produção de texto – um resgate histórico	1. Destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa 2. Refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Postagem de vídeo no AVA²⁰; ✓ Questionamentos aos professores sobre o resgate histórico da produção textual; ✓ Resgate histórico sobre a produção de texto; ✓ Proposta de diário de bordo para o docente por meio da plataforma <i>moodle</i>; ✓ Apresentação da noção de <i>vlog</i>; ✓ Uso do diário de bordo;
II – Moodle – relato sobre a prática em sala de aula e produção de <i>vlog</i> pessoal;	1. Refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As docentes responderam no Moodle a um pequeno questionário sobre a prática de produção de texto multimodal em sala de aula; ✓ As docentes produzirão um <i>vlog</i> pessoal com relatos sobre suas produções

¹⁹ “Na verdade, este tipo de registro faz parte de um conjunto de documentos – dossiês, portfolios, memoriais, cadernos reflexivos, diários de aula, biografias, autobiografias e outros – que ultrapassa a escrita burocrática e tem a intenção de registrar a prática pedagógica do professor e possibilita (re)pensá-la. Essa escrita pode permitir que o professor se configure como produtor de conhecimentos sobre a prática. [...] A escrita do diário está diretamente relacionada ao ato de pensar, uma vez que o processo de escrever envolve a integração de um conjunto de representações expresso em símbolos. Escrever também produz uma retroalimentação sobre o que se queria dizer e o que realmente ficou registrado. A análise dos registros escritos pelo professor permite compreender os critérios utilizados por ele ao escrever o diário de bordo” (CAÑETE, 2010, p. 61).

²⁰ Ambiente Virtual de Aprendizagem.

	multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente.	multimodais em sala de aula – postagem no AVA; ✓ Uso do diário de bordo;
III – Os gêneros multimodais na sala de aula e a BNCC – Gênero telejornal e <i>vlog</i> ;	1. Refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente. 2. Apresentar as contribuições trazidas pela BNCC acerca da produção de textos multimodais.	✓ Postagem no AVA de vídeo sobre os gêneros textuais multimodais na BNCC; ✓ Trabalhando com o telejornal e o <i>vlog</i> – proposta de trabalho – proposta elaborada previamente para consulta – produção da proposta e postagem no AVA - elaborar pequeno relato da experiência do curso ²¹ ; ✓ Uso do diário de bordo;
IV – Moodle – Postagem de relato de experiência sobre a atividade – diário de bordo;	1. Refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente.	✓ O docente responderá no Moodle a um pequeno questionário sobre a prática de produção de texto multimodal – telejornal e <i>vlog</i> ; ✓ Uso do diário de bordo;
V – Usos e desafios das ferramentas digitais nas aulas de língua portuguesa;	1. Destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa;	✓ Postagem de vídeo no AVA sobre os usos das ferramentas digitais na sala de aula; ✓ Retomada de atividade 1 lançada previamente na plataforma Moodle acerca da entrevista as docentes sobre ferramentas digitais que elas mais usam com seus alunos; ✓ Questionamentos aos docentes sobre os usos das tecnologias na sala de aula – Uso da ferramenta <i>Mentimeter</i> ; ✓ Uso do diário de bordo;
VI – O lugar dos textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa – conclusão do curso e avaliação;	1. Destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa; 2. Refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se	✓ Reflexão sobre os textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa – colocações dos docentes a partir do diário de bordo no Moodle e de sua prática docente em sala de aula com o uso da sequência didática– vídeo com recortes; ✓ Conclusão do curso com postagem sucinta de relato de experiência das docentes no AVA; ✓ Preenchimento de formulário <i>google</i> para avaliação do curso;

²¹ Este relato de experiência, além de um momento de reflexão do docente e do trabalho realizado com seus alunos, se constituiu também em um instrumento de dados para esta pesquisa. Para Cavalcante e Lima (2012, p. 96) o relato de experiência “é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica”. Quanto ao papel do relato de experiência enquanto memória, Pêcheux (1999, p. 56) advoga que: “A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

	apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente.	
--	---	--

Fonte: o autor, 2021.

Os gêneros textuais abordados durante o curso foram o *vlog* e o telejornal ²². Em cada módulo, com duração de 20 horas, foram discutidas as atuais concepções de cada temática. Após as discussões, foram lançados, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, questionamentos para debates. Como metodologia para o curso, utilizamos a plataforma já desenvolvida e aplicada pela UFPB (Moodle), a qual é uma plataforma estilo AVA, tendo o orientando como mentor do curso. Cada módulo versou sobre as seguintes temáticas: a produção de texto multimodal, os gêneros multimodais na sala de aula e a BNCC – gênero telejornal e *vlog*, os usos e os desafios das ferramentas digitais nas aulas de língua portuguesa e, por fim, o lugar dos textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa.

Como tarefa final do curso, houve a proposta de uma atividade prática na sala de aula em que cada educador atua, para que se pudesse ter um retorno com novas discussões e postagem na plataforma Moodle por meio de diário de bordo e sequência didática, tendo em vista que Schneuwly e Dolz (2004, p. 96) nos apontam a metodologia da sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”²³, assim nosso trabalho se centrou no gênero telejornal por meio de outro gênero – o *vlog*.

No primeiro módulo foi discutida a temática: a produção de texto – um resgate histórico. Houve a postagem de um pequeno vídeo com explicações sobre a temática, neste primeiro momento, apresentamos a ementa do curso (v. Apêndice B) e como estava proposto cada encontro e as devidas atividades que seriam realizadas pelas docentes, bem como apresentamos a metodologia do diário de bordo; como primeira atividade, foi realizado, por meio das ferramentas *Padlat e Mentimeter*, um breve questionamento sobre as concepções das docentes quanto à produção textual em sala de aula (v. Apêndice C), partindo deste questionário as docentes foram convidadas ao debate referente à concepção de produção textual e sua evolução,

²² Consultar seção 3.1. Foi proposta por meio da sequência didática, a produção de um telejornal, no qual os estudantes fariam vídeo-notícias, configurando-se assim o gênero *vlog*.

²³ Consultar sequências propostas às docentes (V. Apêndice F)

postando cada uma seus comentários por meio do diário de bordo *online*, este foi utilizado como metodologia para as devidas ações das docentes durante a realização do curso.

No segundo módulo, as docentes responderam a um questionário sobre sua prática docente na produção de textos multimodais (v. Apêndice D), cada docente produziu e postou no *moodle* um *vlog* pessoal contando suas experiências quanto à produção textual.

O terceiro módulo versou sobre a temática dos gêneros textuais multimodais na sala de aula e a BNCC - o telejornal e o *vlog*, neste encontro foi postado um pequeno vídeo com apontamentos dos orientadores do curso de como a BNCC discorre sobre os textos multimodais e como deve ocorrer a produção textual multimodal nos anos finais do ensino fundamental. Foram postadas sequências didáticas elaboradas previamente pelo ministrante do curso sobre o trabalho com os gêneros *vlog* e telejornal (v. Apêndice F). Foi proposta como atividade final a elaboração de uma sequência didática para a produção de telejornal e *vlog* em uma turma em que o docente atua. Concluída esta etapa, as docentes escreveram no diário de bordo suas experiências, os pontos positivos e negativos durante a realização do curso.

No quarto módulo, as docentes responderam a um questionário no *moodle* (v. Apêndice E) que versou sobre atividades direcionadas à produção de texto multimodal, mais especificamente aos gêneros *vlog* e telejornal²⁴. Ainda no *moodle*, as docentes fizeram um pequeno relato de suas experiências por meio do diário de bordo.

No módulo cinco, propusemos estudos por meio de vídeos sobre os usos e desafios das ferramentas digitais na sala de aula de língua portuguesa. Neste módulo houve alguns questionamentos sobre os desafios que se apresentam nas aulas de língua portuguesa quanto aos usos das ferramentas digitais.

No sexto e último módulo, postamos um vídeo com apontamentos das docentes, elaborado por elas mesmas e pelos coordenadores do curso, mostrando

²⁴ Propomos o trabalho com estes dois gêneros pela sua proximidade, ademais de outros, com o público-alvo do nível de ensino fundamental – anos finais, bem como, com o objetivo de trabalhar a intergenericidade, intercalando a proposta da produção de um telejornal por meio do *vlog*, assim Para Marcuschi (2008) “é provável que a intergenericidade seja uma situação bem mais natural e normal do que imaginamos, e os textos convivam em geral em interação constante” (p.166).

uma breve reflexão sobre os textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa, suas dificuldades e pontos positivos.

Assim, desejamos que este curso tenha contribuído tanto para o fazer do docente, bem como tenha corroborado para que o professor alcance progressão em sua carreira profissional e que a formação tenha promovido avanços significativos na prática pedagógica, elevando significativamente os níveis de proficiência em produção textual dos alunos da rede municipal, sejam em avaliações externas quanto nas avaliações internas.

Como última etapa do curso ofertado, foi encaminhado ao final para cada docente um instrumento de avaliação, via *google* formulário (v. Apêndice G), para que as docentes pudessem avaliar cada módulo, desde sua participação até os encaminhamentos ocorridos durante o curso. Este instrumento serviu de bússola para possíveis retomadas com relação à formação docente e à prática de produção textual multimodal. Este instrumento de avaliação serviu ainda para que as professoras pudessem realizar um momento de reflexão descritiva da ação desenvolvida, bem como os possíveis impactos em sua prática docente. Dessa forma, poderemos montar um rol de dados que possam demonstrar os impactos do curso de formação continuada na prática pedagógica do professor de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE.

Até aqui neste capítulo nossas discussões tiveram um teor mais prático, assim discutimos os passos de nossa pesquisa e as ações a serem tomadas com relação ao curso de formação para as docentes colaboradoras da pesquisa. Nesse sentido e com base nos objetivos traçados para esta pesquisa, nossa metodologia foi embasada no uso de questionário semiestruturado, ferramenta de suma importância para montarmos o perfil do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE; no uso do diário de bordo, ferramenta de registro das ações docentes; e, por fim, no uso do relato de experiência, tendo em vista que este servirá como base para a retomada de ações que necessitem ser revisitadas.

3. 1. Gêneros trabalhados

O curso foi desenvolvido, com base na BNCC, com o ideal de se promover momentos de discussões teóricas e práticas que direcionem a melhoria da prática do professor em relação à produção textual multimodal centrada no campo de atuação jornalístico-midiático. Propomos o minicurso neste campo de atuação tendo em vista ser mais propício para o trabalho com o telejornal por meio do ambiente midiático *vlog* e que esperamos que os alunos aos quais serão direcionadas algumas ações práticas por parte dos professores que fizeram o curso, tenham alguma familiaridade com as ferramentas usuais deste gênero textual (BRASIL, 2017).

Para o trabalho com o minicurso descrito anteriormente pretendemos levar em consideração a noção de gênero textual definida por Marcuschi (2008),

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Marcuschi (2011) ainda nos aponta que os gêneros textuais “são rotinas sociais de nosso dia a dia” (p. 18). Elegemos o trabalho com dois gêneros indicados pela própria BNCC: o telejornal e o *vlog*. Este primeiro será desenvolvido em forma de sequência didática por meio do gênero *vlog*.

A BNCC (BRASIL, 2017), no que tange à diversidade de modalidades textuais, atribui ao componente de língua portuguesa a função de propiciar aos alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67-68). Nesse sentido, a Base apresenta para o trabalho com os anos finais do ensino fundamental o campo jornalístico-midiático que “trata-se [...] de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática” (BRASIL, 2017, p.140), assim o trabalho com o telejornal e o *vlog* prima pelo ideal de propiciar aos estudantes o interesse pelos fatos cotidianos do seu dia a dia e que estes desenvolvam o pensamento crítico para a atuação produtiva com estes gêneros.

Nesse prisma, será proporcionada a interação das docentes com gêneros textuais pelo viés do que defende a BNCC, cuja meta é privilegiar “gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2017, p.141).

Com um dos gêneros a ser trabalhado trazemos a definição de *vlog* baseado em Andrade (2015):

Os diários *online*, que antes eram basicamente textos e fotos, converteram-se para diários em vídeo, que, além de textos e fotos, permitem também áudio, trilha sonora, efeitos especiais e uma edição que se adéqua ao produto final. Nesses vídeos confessionais o vlogueiro fala diretamente com a câmera, normalmente, de dentro de seu quarto. Isso cria um ambiente mais íntimo do que uma postagem em um *blog*, em que cada pessoa interpreta o tom do texto de sua forma, e um aspecto conversacional maior com o público, que se relaciona com o vlogueiro como se o mesmo estivesse conversando exclusivamente com cada um que assiste ao vídeo (ANDRADE, 2015, p. 3).

Na mesma direção, Andrade (2015) aponta que o *vlog* “é um diário em vídeo” (p. 1) produzido para a exposição de propósitos diferentes a depender do usuário, que expõe de forma dinâmica em pequenos vídeos o seu dia a dia ou fatos que chamem a atenção do usuário, usando para tanto a diversidade de mídias e efeitos nestes vídeos.

A definição de telejornal, segundo Santos, A. (2019), é a seguinte: “[...] é um veículo de comunicação que tem um papel essencial na sociedade atual, sendo aceito como um dos principais meios de divulgação das informações no país” (p. 26). A autora nos remete que o trabalho com o telejornal na sala de aula é uma experiência deveras valiosa, pois favorece práticas que permitem que o estudante tenha um contato mais direto e autônomo com as tecnologias de informação e comunicação (TIC)²⁵, o uso do telejornal no espaço das aulas de língua portuguesa favorece a interdisciplinaridade com as diversas áreas do currículo escolar e promove a rápida assimilação dos conteúdos didáticos escolares, além de permitir “um olhar mais crítico daquilo que lê e observa, colaborando para uma aproximação com a realidade e

²⁵ “A tecnologia é importante, mas o mais importante é o professor mediador (...) o ponto mais importante é um professor capaz, seguro, responsável, consciente e crítico, aí sim ele faz sem tecnologia e com tecnologia”. Fala da Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria na banca de qualificação, novembro de 2021.

motivando um maior interesse por assuntos pertinentes à comunidade onde vive e atua” (SANTOS, A., 2019, p. 28).

Assim, nos remetemos às palavras de Dias *et al* (2012) quando nos dizem que:

O mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar (DIAS *et al*, 2012, p. 83).

Nesse sentido, nosso trabalho primará pela ideia de que os docentes levem o estudante a fazerem uso real dos gêneros textuais em situações concretas de seu dia a dia tendo em vista que estão em constante contato com a gama de multimodalidade textual e muitas vezes os utilizam sem ao menos fazerem referência a sua função.

Nesta seção as discussões foram voltadas para os gêneros textuais multimodais que serão alvo de nossa proposta para o curso com as docentes, tanto o telejornal quanto o *vlog* foram discutidos pelo viés teórico para podermos propor situações para o uso destes gêneros na sala de aula.

No capítulo que segue, tratamos de alguns dados levantados a partir do questionário enviado previamente às colaboradoras da pesquisa, por meio do qual buscamos mostrar o perfil dessas docentes de língua portuguesa dos anos finais da rede municipal de São José do Egito-PE, bem como alguns encaminhamentos de análise destes dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo trata, especificamente, de nossos resultados e discussões advindos da aplicação de nosso questionário as docentes participantes. O questionário foi o instrumento inicial utilizado para a coleta dos dados junto aos vinte docentes que lecionam a disciplina de língua portuguesa na rede municipal de São José do Egito-PE. O objetivo deste instrumento foi analisar a formação dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE referente aos textos multimodais. Abaixo, traçamos a análise dos resultados coletados.

4.1. Análise do material coletado

Partindo da ideia de responder ao nosso objetivo geral²⁶, bem como de testar as nossas hipóteses²⁷ lançamos mão de um questionário que pode trazer à luz nossas inquietações quanto à formação do docente de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE. O questionário foi o ponto-chave para traçarmos o perfil das docentes que lecionam essa disciplina nesta rede de ensino, no sentido de nos indicar os possíveis caminhos a serem tomados no desenvolvimento do curso de formação.

Quanto à formação acadêmica das docentes, apenas uma possui curso de aperfeiçoamento na área de língua portuguesa e, no que diz respeito ao eixo de produção textual, não há nenhum docente com formação nessa temática e nem curso específico, no que se refere aos textos multimodais. Surge daí nosso intuito de aplicar um curso de aperfeiçoamento nesses moldes. Esta pesquisa inicial foi, portanto, uma tentativa de materialização dos aspectos teóricos que foram

²⁶ Ver capítulo 1.

²⁷ 1. Os professores da rede municipal de São José do Egito-PE pouco usam os recursos dos textos multimodais nas aulas de língua portuguesa conforme previstos na BNCC, haja vista que terem pouca formação na área; 2. Os professores de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE ainda não têm compreensão do impacto dos textos multimodais na sala de aula; 3. A formação do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE ainda não leva em consideração os textos multimodais na sala de aula; 4. Os docentes da rede municipal de São José do Egito-PE ainda desconhecem o potencial do trabalho com os textos multimodais nas aulas de língua portuguesa; 5. Um curso de curta duração sobre textos multimodais poderia impactar positivamente na prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE.

apresentados no capítulo 2, com o levantamento das reais necessidades de formação das professoras colaboradoras.

No total, doze colaboradoras responderam ao questionário, o qual foi enviado para os respectivos *e-mails* e *WhatsApp*. A rede municipal conta com o total de 20 docentes de língua portuguesa, mas como observado, nem todas as docentes responderam ao questionário enviado, o questionário foi enviado no mês de julho de 2021, ficando com cada docente por cerca de vinte dias, porém alguns não enviaram as respostas solicitadas. Alguns docentes confirmaram o envio do questionário por meio do *WhatsApp* e alguns não deram retorno nenhum e simplesmente não responderam ao questionário. Todas as docentes que responderam ao questionário foram muito prestativas em confirmar o recebimento do instrumento, bem como para outros informes e dúvidas.

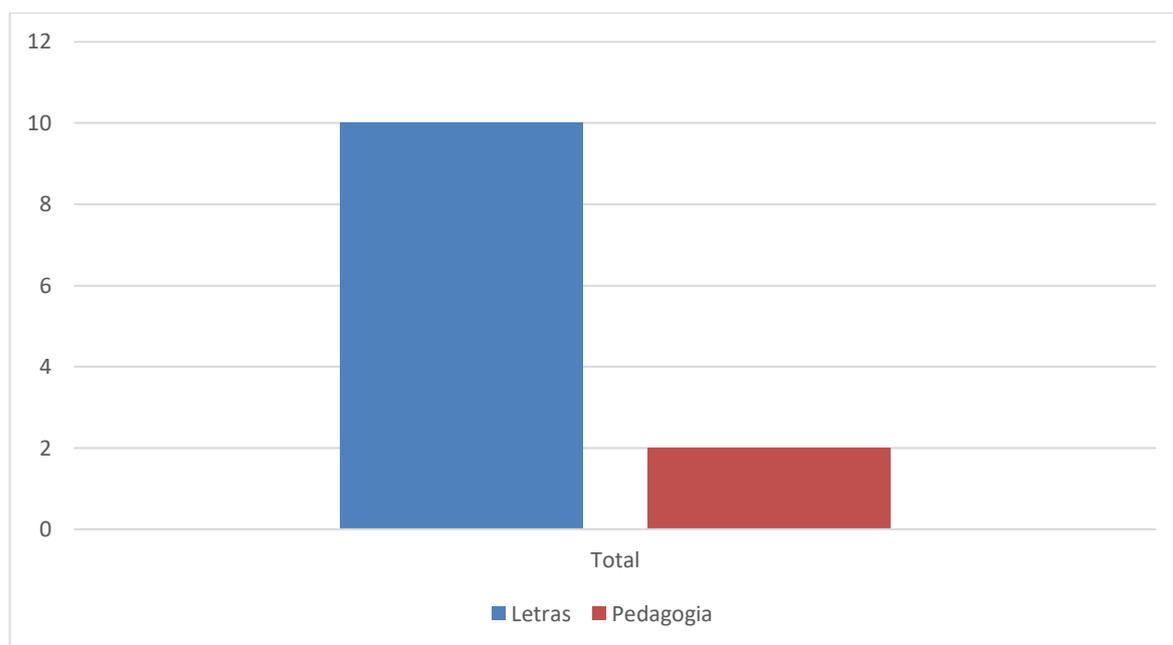
Todas as entrevistadas que fizeram a devolutiva são do sexo feminino e estão na faixa etária dos 24 aos 49 anos. Todas são docentes de língua portuguesa da rede municipal de São José do Egito – PE entre efetivas e contratadas, possuem entre cinco e 21 anos de magistério na rede de ensino e cerca de 66,6% das docentes possuem dois vínculos trabalhistas. O questionário (v. Apêndice A) consta de um total de 30 perguntas entre abertas e fechadas. As perguntas estão distribuídas de forma a responderem aos nossos objetivos propostos, em especial a busca de saber se o docente usa os textos multimodais em sala de aula, como os compreende e como tem sido sua formação concernente à área de língua portuguesa e mais especificamente à produção textual multimodal. Todas as questões foram elaboradas com o intuito de responder aos nossos objetivos e às nossas hipóteses elaboradas na pesquisa, bem como nos colocam frente aos dados teóricos levantados. Para análise dos dados gerados por meio do questionário, algumas questões lançadas não foram analisadas e postas no que foi definido como perfil das docentes de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE, embora sirvam como base para confrontar nossas hipóteses.

Para a coleta de dados desta pesquisa, pretendeu-se alcançar cinco objetivos específicos para se então chegar ao objetivo geral: investigar se as formações continuadas ofertada pelo município de São José do Egito-PE atendem aos pressupostos da BNCC no que tange à produção de textos multimodais nos anos finais do ensino fundamental. Assim os dados foram analisados em seções, cada

uma direcionada a um ou mais objetivos específicos. Nesse sentido, os resultados preliminares são discutidos na sequência.

Para atingirmos nosso primeiro objetivo ²⁸, foram direcionadas seis questões, 2, 3, 4, 13, 14 e 16. No questionamento 2 “Formação acadêmica GRADUAÇÃO (descreva a titulação - curso/ ano conclusão/ instituição): Obs.: Caso não possua responder: NÃO)” (v. Apêndice A) apresentamos os devidos dados:

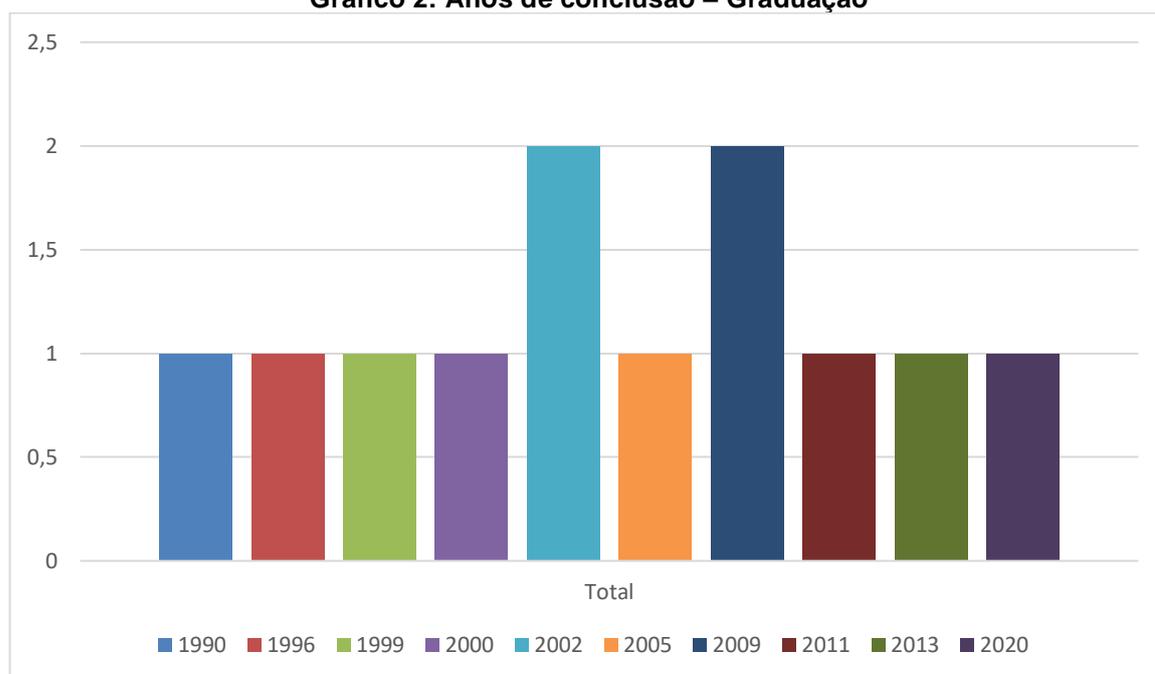
Gráfico 1: Cursos de formação – Graduação



Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

²⁸ Analisar a formação dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE referente aos textos multimodais.

Gráfico 2: Anos de conclusão – Graduação

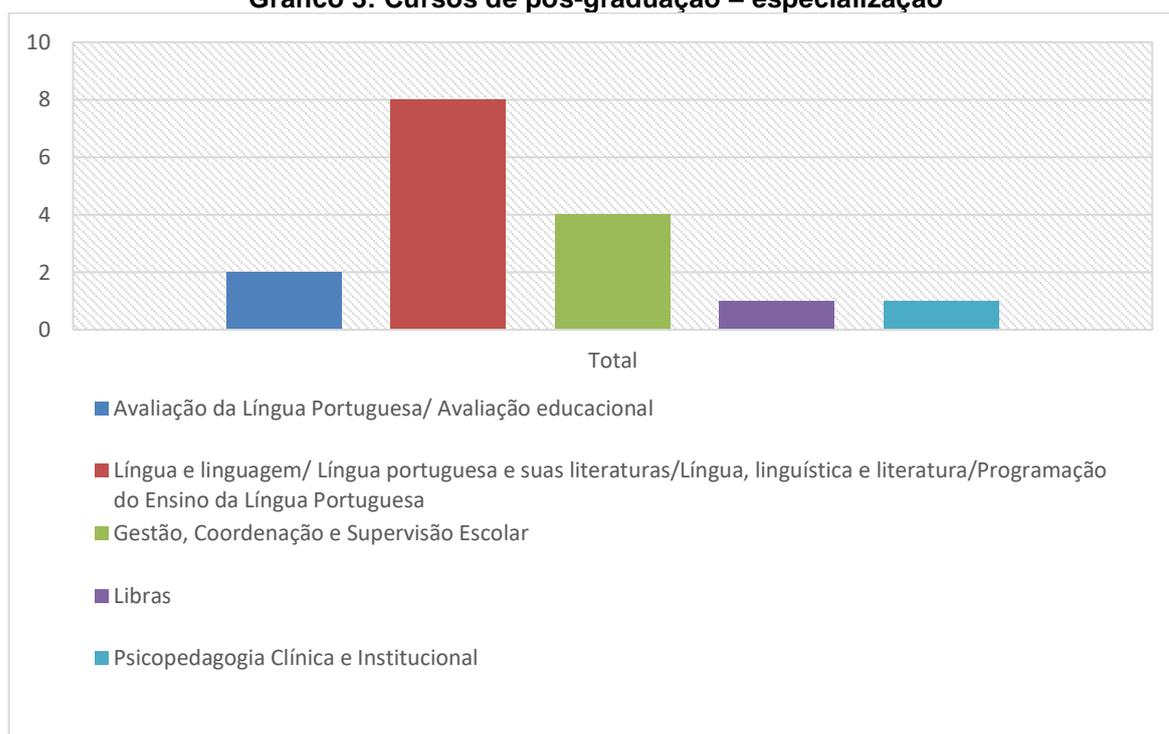


Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

Com base nos dados apresentados no questionário, observa-se que todas as professoras possuem graduação; dez possuem graduação em Letras e duas possuem graduação em Pedagogia. Quanto às instituições, oito colaboradoras concluíram a licenciatura na instituição privada Faculdade de Formação de Afogados da Ingazeira – PE (hoje, Faculdade do Sertão do Pajeú); duas docentes têm licenciatura pela Faculdade de Formação de Arcoverde – PE; e duas docentes possuem graduação pela Faculdade Integrada de Patos – PB - todas instituições privadas. No tocante aos anos de formação, há uma grande diferença, 01 professora concluiu a licenciatura no ano de 1990, 01 em 1996, 01 em 1999, 01 em 2000, 02 em 2002, 01 em 2005, 02 em 2009, 01 em 2011, 01 em 2013 e 01 em 2020.

Na pergunta 3, foi questionado às docentes: “Formação acadêmica PÓS-GRADUAÇÃO (descreva a titulação - curso/ ano conclusão/ instituição): Obs.: Caso não possua responder: NÃO)” (v. Apêndice A) obtendo as seguintes respostas:

Gráfico 3: Cursos de pós-graduação – especialização



Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

Quanto ao nível de pós-graduação – especialização, 10 das docentes entrevistadas possuem esta formação. As especializações se dividem em 02 em Avaliação da Língua Portuguesa/Avaliação Educacional, 04 docentes com especialização em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar, 01 em Libras, 08 em Língua e linguagem/ Língua portuguesa e suas literaturas/ Língua, linguística e literatura/ Programação do Ensino da Língua Portuguesa e 01 em Psicopedagogia Clínica e Institucional²⁹. Quanto aos anos de conclusão estão entre 2004 e 2021. Duas docentes assinalaram no questionário que não possuem pós-graduação. Há no questionário mais de 10 cursos de especialização, pois alguns dos questionados possuem mais de uma especialização.

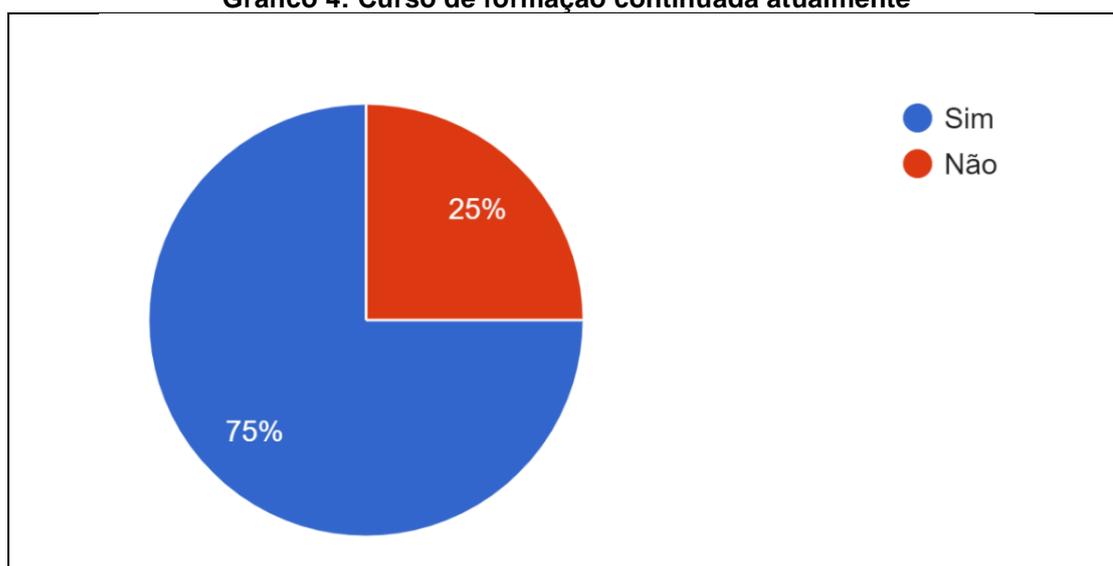
No questionamento quatro (v. Apêndice A) as docentes responderam quais os cursos de aperfeiçoamento realizaram na área de língua portuguesa nos últimos 10 anos. Nos cursos de aperfeiçoamento das 12 professoras, somente uma possui curso nesta área, sendo dois cursos, 1 em Técnica de redação (80h) e 1 em Noções básicas

²⁹ Esta questão foi lançada de forma aberta para que as colaboradoras pudessem listar os cursos por elas cursados.

da reforma ortográfica (80h)³⁰. Pela análise do questionário apenas 8,33% dos entrevistados possuem curso de aperfeiçoamento em língua portuguesa. As demais possuem cursos, mas em outras áreas que não a de língua portuguesa. Nesse sentido observamos aqui uma grande defasagem no que concerne à formação continuada do professor no tocante a área de atuação.

No questionamento 13: “Hoje você participa de algum curso de formação continuada³¹?” (v. Apêndice A), as docentes responderam da maneira demonstrada no Gráfico 10:

Gráfico 4: Curso de formação continuada atualmente



Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

Das 12 docentes entrevistadas, nove participam de cursos de formação continuada (de forma individual e particular)³² enquanto três não participam. Isso demonstra a importância que os docentes têm atribuído à formação continuada para a melhoria da prática docente.

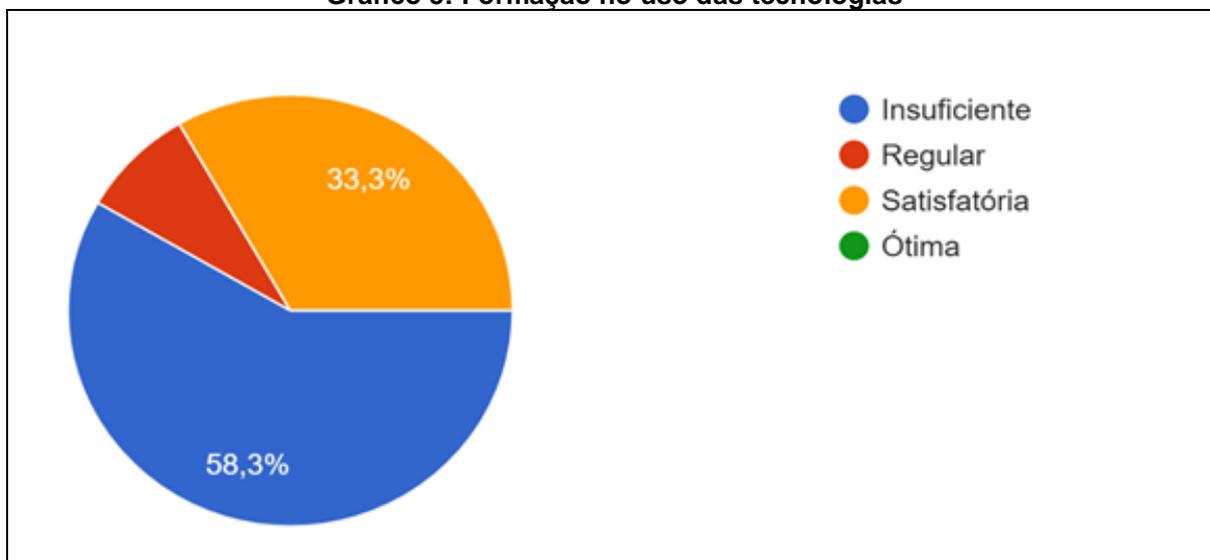
³⁰ Estes cursos foram realizados de forma particular pelas colaboradoras, não foram ofertados pela rede municipal de ensino.

³¹ “Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe, necessariamente, uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional” (LIMA, 2007, p.165).

³² Estes cursos são realizados de forma particular pelas colaboradoras em plataformas online financiados por elas. Já os momentos de formações que a rede municipal oferece, sejam na forma de encontros pedagógicos ou reuniões pedagógicas, não se configuram como formação continuada, pois não dão ao docente certificação específica ou ainda não lhe garante progressão na carreira, como assegura o Plano de Cargos e Carreira da rede.

No item 14 foi questionado às docentes “Como você considera a sua formação sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na sua carreira docente?” (v. Apêndice A) obtendo as seguintes respostas:

Gráfico 5: Formação no uso das tecnologias



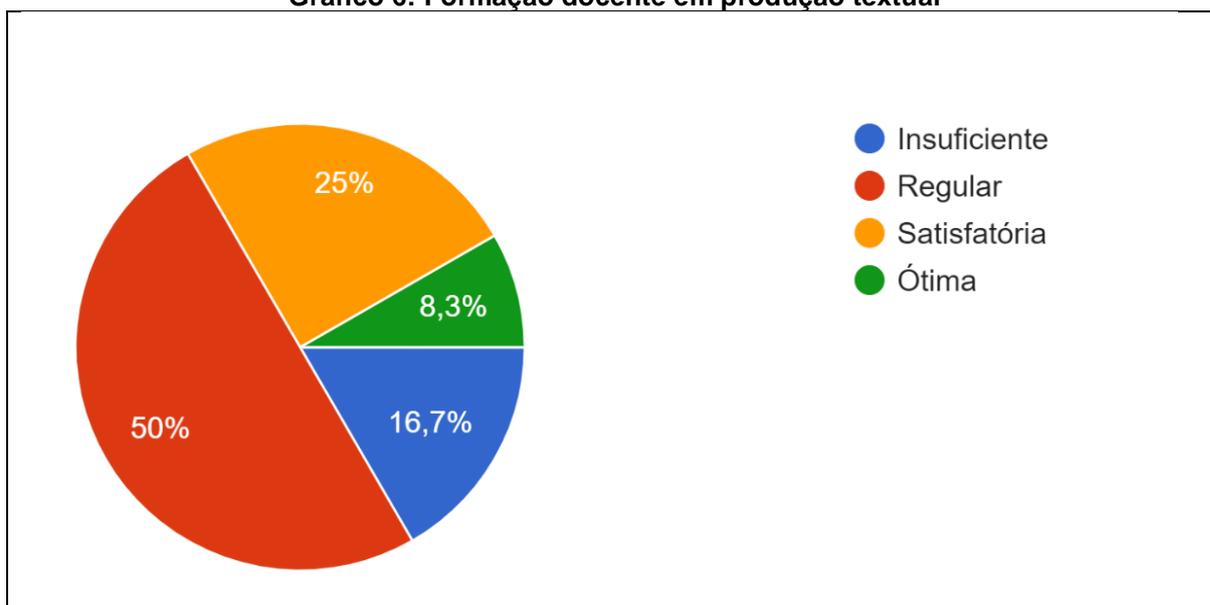
Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

Quanto à formação sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na carreira docente, mais da metade das entrevistadas (58,3%) acredita que tal formação é insuficiente, um total de 33,3% acredita que sua formação quanto os usos das TICs são satisfatórios, enquanto 8% acreditam que sua formação é regular.

Mais uma vez fica evidente a lacuna que a rede municipal tem em se tratando da formação docente no uso das tecnologias para a sala de aula tendo em vista que mais da metade das docentes acreditam que sua formação com esse viés ainda é insuficiente e nenhuma das professoras respondeu que tem uma ótima formação.

No questionamento 16: “Como tem sido sua formação docente quanto a produção textual?” (v. Apêndice A), as docentes apresentaram as seguintes respostas:

Gráfico 6: Formação docente em produção textual



Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

No tocante à formação docente quanto à produção textual, 50% das professoras consideram ter uma formação regular; 25% como satisfatória; 16,7% acreditam que sua formação é insuficiente; enquanto 8,3% julgam ter uma ótima formação. Tanto na formação geral de língua portuguesa, quanto na formação continuada em relação à produção textual, observamos grande defasagem tendo em vista que menos de 10% acredita que possua uma ótima formação.

Partindo da ideia de analisar como tem ocorrido a formação de nossas colaboradoras, perante os dados colhidos, podemos partir da premissa da necessidade de melhorias no tocante à formação docente referente à produção textual, uma vez que apenas 8,3% acreditam que tem uma ótima formação nesta temática. Mais uma vez nossa ação com o curso de aperfeiçoamento se justifica pelo fato de que apenas uma docente tem curso na área de língua portuguesa.

Pelos dados até aqui apontados, podemos destacar que apenas uma das docentes de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE possui curso de formação na área de língua portuguesa (cursos com menos de 5 anos) bem como nenhuma docente possui curso na área de produção textual. Trazemos à discussão também os apontamentos que as docentes trazem quanto ao uso das ferramentas digitais na sala de aula como instrumentos que auxiliam na aprendizagem dos alunos. Por isso trouxemos abordagens no curso de formação voltadas às temáticas da produção textual multimodal, atrelando-as ao uso de algumas ferramentas digitais.

O objetivo específico 2³³ foi respondido por meio de três questões, 18, 19 e 23, sendo a questão 23 dividida em 10 subquestões. Nas questões 18 e 19, foi analisado como as docentes qualificam seu domínio sobre uma série de ferramentas digitais de apoio à sala de aula. Inicialmente, optamos por questões nesse formato por compreendermos que assim seria possível traçar, mediante os dados apontados, o suporte que as ferramentas digitais podem dar na sala de aula e como o docente compreende os seus usos, percebendo que estas ferramentas sejam tomadas como importantes suportes para o apoio no trabalho com a produção de texto multimodal.

O Quadro 4 demonstra o resultado apurado:

Tabela 3 – Domínio docente de algumas ferramentas

Ferramenta	Insuficiente	Regular	Satisfatório	Ótimo
18 - Ferramentas de busca de informação- <i>Google, Bing, ...</i>	8,3%	16,7%	75%	-
19 - Ferramentas desenhadas especialmente para a educação – <i>blackboard, moodle, google classroom, google meet...</i>	8,3%	50%	33,3%	8,3%

Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021

Na questão 18 – “Ferramentas de busca de informação- *Google, Bing, ...*” (v. Apêndice A), 75% das professoras qualificam seu uso como satisfatório, 16,7% como regular e 8,3% como insuficiente. Nenhuma optou pela opção ótimo. Percebemos com este quesito que a maioria (75%) das docentes tem um domínio satisfatório destas ferramentas, talvez por se tratar de ferramentas que auxiliam na pesquisa direcionada ao fazer docente.

Na questão 19 – “Ferramentas desenhadas especialmente para a educação – *blackboard, moodle, google classroom, google meet...*” (v. Apêndice p. 116), já podemos observar que 50% das professoras acreditam que têm um domínio regular, 33,3% como satisfatório, 8,3% ótimo e 8,3% insuficiente. Há aqui uma docente que não se sente preparada para o uso destas ferramentas e somente uma docente se sente capacitada para usá-las perfeitamente, demonstrando que há uma necessidade de melhorar o aperfeiçoamento das professoras, assim podemos trazer à luz a necessidade do que já foi apontado pelas docentes no questionamento 9

³³ Discutir as contribuições da formação continuada para o fazer do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE.

“Equipar escolas e professores para melhor desenvolver seu trabalho, incentivo financeiro para a formação continuada, adequar a formação dos professores de acordo com as necessidades de cada situação, uma vez que é feita uma formação que não atende às demandas e às particularidades da rede”(Professora 1, 2021) e “apesar da formação continuada acontecer, no contexto atual seria a formação voltada ao ensino híbrido” (Professora 2, 2021).

A questão 23 foi subdividida em 10 subquestões, de A até J, tendo sido questionado como as docentes analisam a intensidade que cada fator relacionado com o uso das TICs³⁴ interfere na sala de aula de língua portuguesa. O questionamento chave foi: “23 - Sobre o suporte das TICs nos processos educativos assinale qual a intensidade que você considera que esse fator interfere na sala de aula”.

Esta subdivisão nos propiciou analisar de forma individualizada alguns fatores que as TICs podem propiciar no processo educativo, cada critério foi pensado de forma a demonstrar os pontos positivos dos usos das tecnologias na sala de aula de acordo com a posição de cada docentes, os fatores foram os seguintes: aumenta a interatividade entre os alunos e professores entre professores e alunos, favorece a individualização do ensino, potencializa o desenvolvimento de habilidades comunicativas, promove o trabalho colaborativo, aumenta a motivação dos alunos, melhora a atenção dos alunos, aproxima a universidade da prática profissional, exige maior tempo para preparar as aulas, melhora o rendimento acadêmico, modifica o papel do professor em sala de aula.

Cada item está abaixo relacionado com as respostas das docentes:

Tabela 4 – Suporte das TICs e influência na sala de aula

Fator	Nunca	Pouco	Razoavelmente	Muito
A - Aumenta a interatividade entre os alunos e professores entre professores e alunos	-	-	66,7%	33,3%
B - Favorece a individualização do ensino	-	41,7%	50%	8,3%
C - Potencializa o desenvolvimento de habilidades comunicativas	-	8,3%	58,8%	33,3%
D - Promove o trabalho colaborativo	-	8,3%	50%	41,7%

³⁴ Lobo e Maia (2015, p. 17) nos apontam que a “Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações”.

E - Aumenta a motivação dos alunos	-	8,3%	41,7%	50%
F - Melhora a atenção dos alunos	-	8,3%	58,3%	33,3%
G - Aproxima a universidade da prática profissional	-	8,3%	66,7%	25%
H - Exige maior tempo para preparar as aulas	-	-	50%	50%
I - Melhora o rendimento acadêmico	8,3%	-	33,3%	58,3%
J - Modifica o papel do professor em sala de aula	8,3%	8,3%	16,7%	66,7%

Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

No quesito A (v. Apêndice A), 66,7% das docentes acreditam que o uso das TICs influencia razoavelmente para o aumento da interatividade entre os professores e alunos e vice-versa, enquanto 33,3% acreditam que as TICs influenciam muito para este fator.

No item B (v. Apêndice A), 50% das professoras acreditam que o uso das TICs favorece razoavelmente a individualização do ensino, 41,7% assinalaram que as TICs favorecem pouco neste fator, enquanto 8,3% acreditam que elas muito favorecem a individualização na sala de aula.

Quanto ao fator C - habilidades comunicativas (v. Apêndice A), na análise deste item 58,3% opinaram que as TICs potencializam razoavelmente o desenvolvimento destas habilidades, 33,3% acreditam que as TICs potencializam muito o desenvolvimento de habilidades comunicativas e 8,3% acreditam que o uso das TICs pouco potencializa o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

No sentido da promoção do trabalho colaborativo, item D (v. Apêndice A), 50% das professoras acreditam que o uso das TICs na sala de aula promove razoavelmente o trabalho colaborativo, 41,7% dizem que o uso das TICs promove muito o trabalho colaborativo e 8,3% acreditam que as TICs pouco promovem o trabalho colaborativo.

Quanto ao item E - fator motivação (v. Apêndice A), das 12 docentes que responderam ao questionário, 50% acreditam que o uso das TICs aumenta muito a motivação dos alunos, 41,7% assinalam que aumenta razoavelmente e 8,3% opinaram que as TICs na sala de aula aumentam pouco a motivação.

No quesito F - Melhoria da atenção dos alunos (v. Apêndice A), das 12 entrevistadas, 58,3% acreditam que o uso das TICs melhora razoavelmente a atenção dos alunos, 33,3% acham que o uso das TICs melhora muito a atenção dos alunos e 8,3% pensam que o uso das TICs melhora pouco a atenção dos alunos.

Das 12 professoras, 66,7%, no item G (v. Apêndice A), acreditam que o uso das TICs na sala de aula aproxima razoavelmente a universidade da prática profissional, 25% acreditam que as TICs aproximam muito a universidade da prática profissional; enquanto 8,3% acreditam que esse fator pouco aproxima a universidade da prática profissional.

Quanto ao item H (v. Apêndice A), 50% das docentes acreditam que o uso das TICs na sala de aula exige (muito) maior tempo para preparar as aulas e 50% acreditam que exige (razoavelmente) maior tempo para preparar as aulas.

No que diz respeito à melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes – item I (v. Apêndice A), um total de 58,3% acredita que o uso das TICs na sala de aula melhora muito o rendimento acadêmico dos estudantes, 33,3% acreditam que as TICs melhoram razoavelmente o rendimento acadêmico e 8,3% opinaram que o uso das TICs na sala de aula nunca melhora o rendimento acadêmico.

Das docentes que responderam ao item J (v. Apêndice A), 66,7% acreditam que o uso das TICs modifica muito o papel do professor em sala de aula, 16,7% opinaram que modifica razoavelmente, 8,3% acreditam o papel do professor nunca será modificado em sala de aula e outros 8,3% opinaram que as TICs pouco interferem neste fator.

Partindo dos dados apontados acima, compreendemos que a metade ou mais da metade das docentes percebem que o uso das TICs³⁵ pode aumentar razoavelmente a interatividade entre os alunos e professores e potencializa o desenvolvimento de habilidades comunicativas, compreendendo-as como rede de interação e comunicação e em contrapartida a isso percebem que favorece a individualização do ensino ao mesmo tempo que consideram que estas promovem de forma razoável o trabalho colaborativo.

A maioria das docentes acredita que as TICs aumentam muito a motivação e melhoram o rendimento acadêmico dos estudantes. Assim é mister fazer alusão aqui ao que diz Santiago e Rohling (2016)

³⁵ Compreendemos aqui que o trabalho com os multiletramentos não se resume somente ao uso das TICs, mas que estas são fortes aliadas para melhoria significativa com a produção textual multimodal, assim reforçamos nossa discussão com o que aponta Kersch *et al* (2021, p. 14) “Ainda que, embora diferentes tecnologias digitais, tais como o smartphone e vários aplicativos em rede, estejam presentes na rotina diária dos professores e estudantes, não significa que haja uma compreensão de como elas podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem. Uma coisa é usar esses aplicativos para tarefas no dia a dia, outra completamente diferente é se apropriar desses aplicativos pensando num contexto de ensino e de aprendizagem”.

O uso dos computadores e da internet na escola tem se tornado uma constante sendo, pois, decorrência de uma sociedade cada vez mais hipersemiotizada. A inserção das tecnologias no contexto escolar trouxe para a escola uma reflexão sobre seus métodos e práticas escolares cotidianas (SANTIAGO; ROHLING, 2016, p. 3).

Quando observamos o uso das TICs no sentido de melhorar a atenção dos alunos, a maioria das docentes opina que este fator influencia razoavelmente, tendo em vista que os aparatos tecnológicos de certa forma prendem a atenção do jovem ou até mesmo as inovações na internet. Aqui também a maioria acredita que o uso das TICs aproxima de forma razoável a universidade da prática profissional do docente. Quanto ao tempo direcionado ao planejamento de aulas por meio das TICs metade das docentes opina que exige muito mais tempo e a outra metade acredita que o tempo exigido é razoável.

A maioria das docentes acredita que as TICs contribuem muito para a modificação do papel do professor em sala de aula³⁶, isso devemos ter em mente que se deve ao lugar que a *internet* tem ganhado nos espaços fora da escola e sua utilização pelo estudante em seu dia a dia e, nesse prisma, vamos ao encontro do que diz Siqueira, Almeida e Ferreira (2021),

[...] as tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas de suas funções, e compreender essas mudanças pode levar a busca pelas inovações, e saber que existem algumas ferramentas que podem ser utilizadas dentro do novo cenário, que facilitarão o ensino, que levará o aluno a ser incentivado e se desenvolver mais com o estudo (SIQUEIRA; ALMEIDA; FERREIRA, 2021, p. 46).

O uso das tecnologias na sala de aula se faz necessário pelo fato de que tais mudanças tecnológicas estão cada vez mais tendo maiores impactos no dia a dia da sala de aula e fora dela, pensando nisso é que o uso das TICs deve permear a ideia de uso enquanto aparato facilitador do ensino, da aprendizagem e não como ferramenta do ensino, já e de certo ponto comum que as escolas e os docentes não devem mais ignorar a introdução da *internet* na sala de aula, pois “há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento”

³⁶ “O papel do professor em sala de aula é de mediador, com ou sem tecnologia, ele pode usar recursos diferentes. Seu papel é sempre de mediador entre o conhecimento e o aluno.” Fala da Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria na banca de qualificação, novembro de 2021.

(LIBÂNEO, 2011, p. 40) e nisso reside o cerne das TICs, o compartilhamento do conhecimento acumulado.

Para atingir o objetivo de número 4³⁷, foram analisadas as seguintes perguntas do questionário: 6, 7, 8, 9, 24. Na questão 6 – “De que forma o ensino de língua portuguesa poderia apresentar melhores resultados?” (v. Apêndice A), as respostas foram analisadas separadas em quatro categorias, sendo estas: o uso da tecnologia na sala de aula³⁸, a participação dos envolvidos no processo educativo³⁹, a contextualização-dinamização-didática⁴⁰ e, por último, a valorização/formação docente⁴¹.

Seis docentes opinaram que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa apresentaria melhoras a partir da contextualização dos conteúdos da disciplina com o dia a dia do estudante e pela melhoria da didática do professor e dinamização de sua prática como aponta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67-68) “ao componente língua portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais [...]”. As docentes ainda apontam que é necessário “utilizar de metodologias que viabilizem o educando a refletir sobre sua aprendizagem”, isso vai de encontro ao que reza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.67) nas competências específicas de linguagens para o ensino

³⁷ Destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa.

³⁸ Xavier (2013), no que diz respeito à inserção das tecnologias digitais na sala de aula, discorre que “podemos perceber uma abertura com boa receptividade às ideias e propostas que visem impactar positivamente à prática de ensino que traga resultados melhores do que os constatados pelos sistemas de avaliação ano após ano no Brasil. Para essa melhoria, tem-se acreditado que a chegada das novas tecnologias não só pode como tem que contribuir definitivamente. Ou seja, a entrada e a utilização das ferramentas digitais no processo educacional constituem um caminho sem volta e que levará a ganhos importantes para o desempenho escolar” (XAVIER, 2013, p.44).

³⁹ Nesta categoria levamos a cabo o princípio da instrução explícita, trazida à baila pela pedagogia dos multiletramentos. Fischer (2007, p. 60) nos aponta que “a instrução explícita [...] inclui intervenções ativas, da parte dos professores, nos processos de construção de sentidos, com apoio e estímulos constantes às atividades de aprendizagem e aos alunos. Por meio de **esforços colaborativos**, professores e alunos abrem caminhos para a realização de tarefas mais complexas” (grifos nossos).

⁴⁰ Para Moran Costas (2000, p. 2) “é um desafio aprender a gerenciar o processo de aprendizagem com alunos conectados pela Internet tanto na educação presencial como na educação a distância”, nesse sentido, a melhoria dessa tríada se faz necessário.

⁴¹ “[...] é crucial a formulação de um projeto de educação escolar que se posicione em relação às obrigações sociais do estado, a organização do sistema nacional de ensino e aos temas mais recorrentes da questão escolar: já estão, currículo, avaliação institucional, profissionalização de professores e processo de ensino e aprendizagem. Tal projeto inevitavelmente remete ao aprimoramento da educação básica para todos e, conseqüentemente, de investimento na formação de professores” (LIBÂNEO, 2011, p. 77).

fundamental “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]”.

Três docentes justificaram que o ensino de língua portuguesa apresentaria melhores resultados com a disponibilização de aparelhos tecnológicos na sala de aula, tendo em vista que os estudantes já os dominam melhor que o docente, assim como aponta a BNCC: “Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?” (BRASIL, 2017, 68). Outras duas atentaram para a valorização e formação do docente com mais estudos bem como “a inovação nos recursos para aulas satisfatórias e formações qualificadas” (Professora 1, 2021). Como a rede municipal não conta com programa de formação continuada, era de se esperar que as docentes pudessem eleger a falta de formação como entremeio para a melhoria do ensino de língua portuguesa.

Para uma docente, a melhoria significativa das aulas de língua portuguesa perpassa pela ideia de “[...] mais participação e incentivo de todos os envolvidos” (Professora 2, 2021), assim impera o sentido que nos aponta a BNCC (BRASIL, 2017, p.10) como uma das competências gerais para a educação básica “agir pessoal e **coletivamente** com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” e afirma ainda que na sociedade atual “impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover **redes de aprendizagem colaborativa** e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14) (grifos nossos).

Na questão 7 – “Como você, professor/a de língua portuguesa, trabalha com os multiletramentos em suas aulas?” (v. Apêndice A). Quanto ao trabalho com os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa, baseado nas respostas das colaboradoras, foi possível categorizar estas respostas em quatro tipos distintos sendo: as que não usam, as que usam por meio das tecnologias digitais, as que utilizam pela contextualização e, por último, as que usam de forma colaborativa.

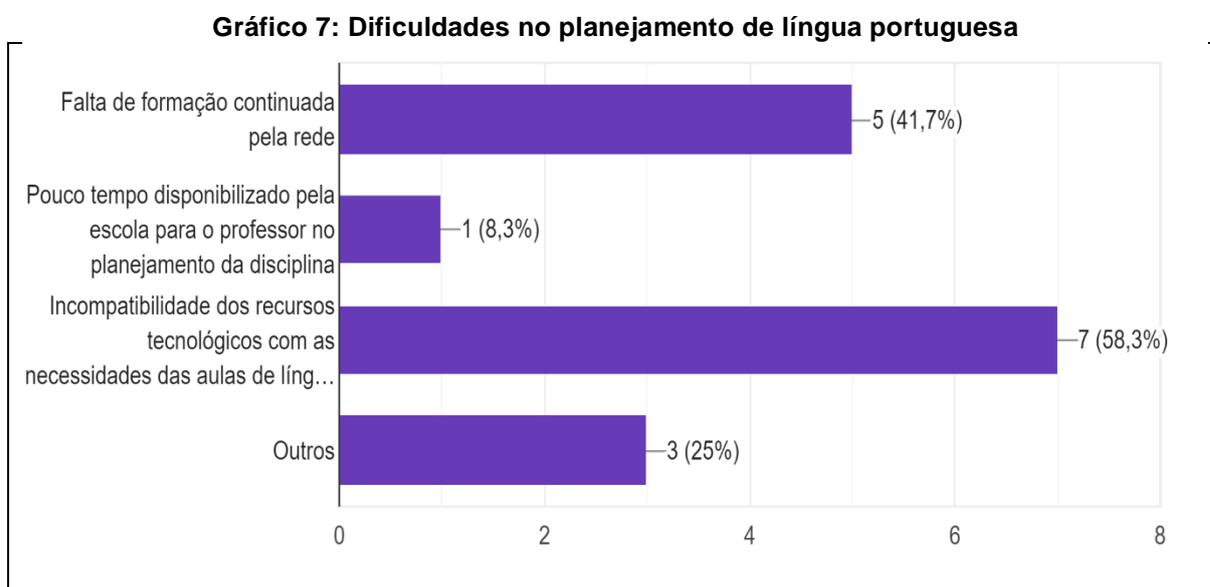
Cinco docentes afirmam trabalhar com os multiletramentos na sala de aula partindo do uso das tecnologias digitais; três usam os multiletramentos partindo da contextualização do dia a dia do estudante e da percepção da sua própria cultura;

três docentes não usam os multiletramentos; e uma docente introduz os multiletramentos em suas aulas partindo do trabalho colaborativo.

Os apontamentos das docentes convergem para a visão de que “preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas” (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 9 -10). As docentes apontam que o trabalho é feito “de forma interativa, buscando introduzir as tecnologias digitais em sala de aula, visto que com a situação atual, se faz necessário que elas estejam presentes” (Professora 1, 2021) e “articulando os conteúdos escolares com o cotidiano do estudante, usando diversos gêneros textuais e práticas de produção, sejam orais ou escritas” (Professora 2, 2021); neste sentido, pelos apontamentos registrados impera a necessidade do uso dos multiletramentos em sala de aula e do trato com o texto que o aluno usa em seu dia a dia.

Assim justificamos nosso intuito de aplicar o curso de formação relacionado à produção textual multimodal tendo em vista que muitos docentes ainda precisam introduzir esta pedagogia em sua prática docente.

Na questão 8 perguntou-se: “Quais são suas maiores dificuldades no planejamento da disciplina de língua portuguesa?⁴²” (v. Apêndice A), as docentes responderam da seguinte maneira:



Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

⁴² Este questionamento diz respeito à prática de ensino propriamente dita, desde a elaboração das aulas de língua portuguesa até sua prática em sala de aula.

Quanto às maiores dificuldades no planejamento da disciplina de língua portuguesa, as entrevistadas tinham quatro opções para apresentar suas opiniões, podendo fazer a marcação de mais de uma opção, sendo estas: falta de formação continuada pela rede; pouco tempo disponibilizado pela escola para o professor no planejamento da disciplina; incompatibilidade dos recursos tecnológicos com as necessidades das aulas de língua portuguesa; e outros. Essas alternativas foram pensadas para que as docentes pudessem nos direcionar a pontos que estivessem intimamente relacionados com a sua prática docente na sala de aula de língua portuguesa.

Quanto às alternativas, referentes à falta de formação na rede tomamos como parâmetro os postulados por Libâneo (2011)⁴³, quanto ao tempo para planejamento nossas discussões são baseadas em Lopes e Macedo (2011)⁴⁴ e quando nos referimos à incompatibilidade dos recursos tecnológicos com as necessidades das aulas de língua portuguesa, levamos em consideração os postulados de Xavier (2013)⁴⁵.

Na maioria das respostas (7 – 58,3%), acredita-se que uma das maiores dificuldades para o planejamento da disciplina é a “incompatibilidade dos recursos tecnológicos com as necessidades das aulas de língua portuguesa”; uma segunda problemática, com cinco votos (45,5%), foi a “falta de formação continuada da rede”; o item “outros” apresentou 27,3% (3) dos votos enquanto o item “pouco tempo disponibilizado pela escola para o professor no planejamento da disciplina” ficou com 1 voto (9,1%).

Nesse sentido, há uma aceção das entrevistadas em compreender que na rede há uma grande falta de recursos tecnológicos que possibilitem um ensino de língua portuguesa mais favorável tanto para o aluno quanto para o professor e podemos compreender que as professoras da rede acreditam que ainda falta formação concernente a esta disciplina o que dificulta a prática na sala de aula. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025) (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO EGITO, 2015) a meta 16 do respectivo PME enfatiza,

⁴³ Ver nota 41, p. 71.

⁴⁴ Para Lopes e Macedo (2011, p. 63) o ato de planejar subentende “como a criação e aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdos, assim como de orientações didáticas e critérios de avaliação”.

⁴⁵ Ver nota 38, p. 71.

Incentivar a formação, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino**” (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO EGITO, 2015, p.101) (grifos nossos).

Embora se confirme a garantia de formação continuada a “todos” os profissionais da educação, percebemos que ainda há um entrave no que concerne a esse tópico, pois as formações ocorridas na rede têm sido parcas ou escassas.

A questão de número 9 trazia a seguinte pergunta: “Qual ou quais seriam as suas sugestões na solução dos problemas surgidos ou em aberto na questão anterior?” (v. Apêndice A). Este questionamento foi pensado para que as docentes pudessem propor sugestões possíveis de solucionar as dificuldades no ensino de língua portuguesa, assim todas as respostas convergiram para a equipagem de escolas quanto às tecnologias, melhoria da formação docente e valorização.

Quanto às respostas para este questionamento, pode-se dividir em três categorias: equipar escolas com tecnologias; melhorar as formações dos docentes; e valorizar os docentes. Cinco docentes opinaram que, para sanar as dificuldades no planejamento da disciplina de língua portuguesa, é necessário equipar as escolas quanto às ferramentas digitais, bem como outros equipamentos assim anseiam “que o governo municipal disponibilizasse ferramentas adequadas para o uso das novas tecnologias tanto para os professores quanto para os estudantes” (Professora 1). Nessa fala, vamos ao encontro do que propõe Ribeiro (2020) quando questiona “quão justo é exigir que esses/ as profissionais disponibilizem seus equipamentos e recursos pessoais, sem jamais ter recebido investimento das instituições?” (RIBEIRO, 2020, p. 4).

Outras cinco docentes opinaram que tais dificuldades seriam reduzidas com a melhoria nas formações docentes, tanto para o ensino híbrido quanto para os multiletramentos propondo que a rede de ensino deve promover “formação continuada no que tange ao ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, conseqüentemente, às práticas de multiletramentos” (Professora 2), como nos apresentam Melo, Oliveira e Valezi (2012):

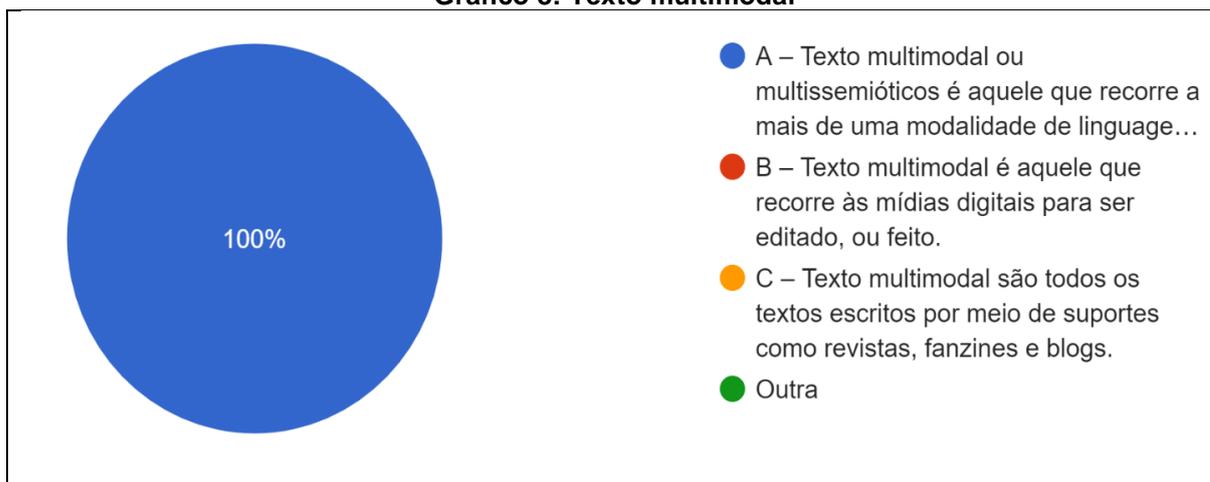
A educação ainda tem muito a fazer em termos de estrutura física e de capacitação dos professores, mas não podemos ignorar o quanto as novas

práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social. Mesmo com tantas lacunas na estrutura arquitetônica e humana do sistema educacional brasileiro, as práticas de linguagem da alta modernidade, cada vez mais presentes no cotidiano social dos alunos, impulsionam o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento dos nossos alunos (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 147-148).

Uma docente acredita que as dificuldades no planejamento de língua portuguesa perpassam pela valorização do docente de modo geral e outro docente assinalou que a solução para esta problemática envolve outros fatores.

Quanto ao questionamento 24 – “O que você entende por textos multimodais?” (v. Apêndice A), este questionamento foi elaborado com o intuito de confirmarmos qual a hipótese que as docentes têm quanto às configurações dos textos multimodais e suas diferenciações quanto aos demais textos. Cada alternativa foi pensada de acordo com a prática docente com relação à produção textual, seja ela atual ou de tempos atrás. Assim, as docentes responderam assinalando uma dentre quatro opções como se mostra no gráfico abaixo:

Gráfico 8: Texto multimodal



Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

Todas as docentes participantes deste questionário responderam que o texto multimodal é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição, aquela opção na qual esperávamos que elas respondessem. Nesse sentido podemos considerar que, embora grande parte ainda careça de formação quanto os textos multimodais

e ao incremento das “tecnologias digitais contemporâneas”⁴⁶ na sala de aula, todas as docentes demonstraram reconhecer o conceito mais atual do texto multimodal.

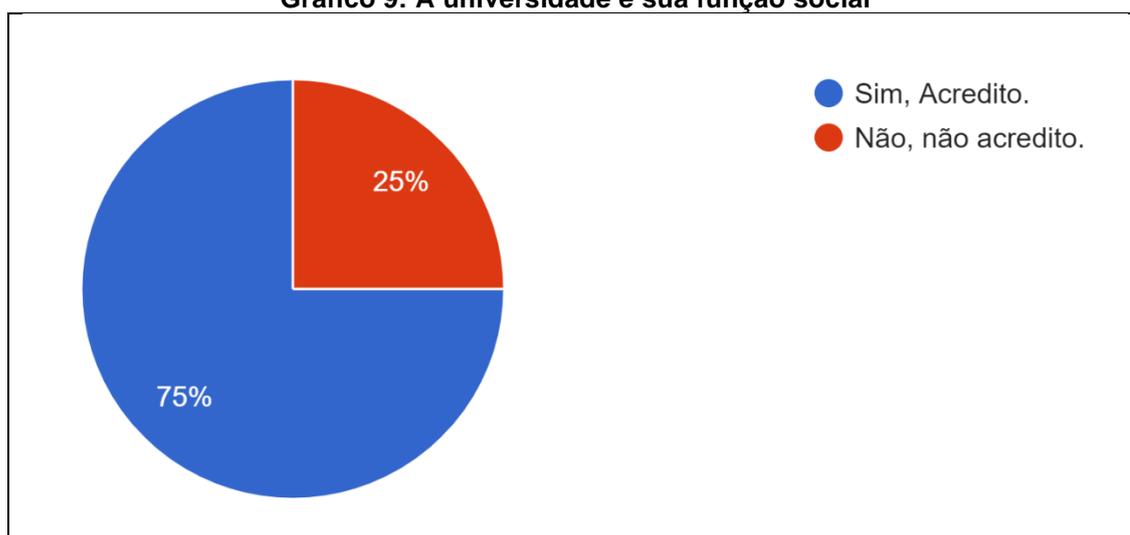
Para atingir o quinto objetivo⁴⁷, foram analisadas duas perguntas do questionário: 12 e 29, uma com foco na função social da universidade e outra com foco na prática do dia a dia do professor com a BNCC. A questão 12 – “Você acredita que as universidades estão formando realmente bons profissionais nessa disciplina?”⁴⁸ (v. Apêndice A), foi desenvolvida para responder ao nosso objetivo no sentido do que pensam as docentes quanto à formação recebida pelas universidades quanto à prática docente de língua portuguesa. Partindo dos apontamentos, podemos traçar um comparativo entre o que se espera da formação advinda da universidade e como saem os docentes da universidade, na visão das docentes colaboradoras. Nesse quesito foram obtidos resultados demonstrados no Gráfico 3:

⁴⁶ Fala do professor João Wandenberg Gonçalves Maciel, durante as aulas de Letramento Digital e Ensino no MPLE, 2021.

⁴⁷ Apresentar as contribuições trazidas pela BNCC acerca da produção de textos multimodais.

⁴⁸ Tomamos aqui como bons profissionais aqueles que, segundo Libâneo (2011), levam em consideração as novas atitudes docentes “diante das realidades do mundo contemporâneo”: “1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor” (p.30), “2. Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares.” (p.32), “3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.” (p.35), “4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.” (p.37), “5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.” (p.39), “6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, *games*, computador, internet, *CD-ROM* etc.)” (p.40), “7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.” (p.42), “8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.” (p.43), “9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva.” (p.44), “10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios” (p.45).

Gráfico 9: A universidade e sua função social



Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

Nesta questão, 75% das docentes (09) acreditam que a universidade tem cumprido seu papel para a formação de bons professores de língua portuguesa; no contraponto disso, um total de 03 (25%) docentes ainda acreditam que a universidade não tem contribuído com este papel. Há ainda uma falha entre o ensino da universidade com a prática docente na sala de aula da educação básica, é o que nos apresenta Garcia *et al* (2011) ao tratar das produções acadêmicas e do trabalho da universidade e dos pesquisadores para aqueles que estão fora da academia:

Será que o que escrevemos ajuda efetivamente às professoras e professores que estão nas salas de aula enfrentando todas as dificuldades para que seus alunos e alunas aprendam? Será que as pesquisas que realizamos contribui para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico? (GARCIA *et al*, 2011, p.19).

Este questionamento foi levantado para que pudéssemos fazer um comparativo do que os docentes acreditam esperar dos profissionais egressos da universidade no tocante à formação em língua portuguesa e assim ainda percebemos que muitos docentes veem que a universidade tem falhado com este papel.

No questionamento 29 – “Com que frequência você relaciona a BNCC em suas aulas de língua portuguesa?” (v. Apêndice A), tivemos os seguintes resultados:

Gráfico 10 – Uso da BNCC na sala de aula



Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

Nesta opção, podemos observar que a maioria dos docentes 66,7% afirmam relacionar com muita frequência a BNCC nas aulas de língua portuguesa, enquanto 33,3% relacionam com razoável frequência, tendo em vista que o município de São José do Egito adotou, em consonância com a Secretaria Estadual de Educação, a BNCC, a qual foi desmembrada, como previsto na legislação, no documento oficial nomeado Currículo de Pernambuco, lançado em 2019, como posto na apresentação do documento

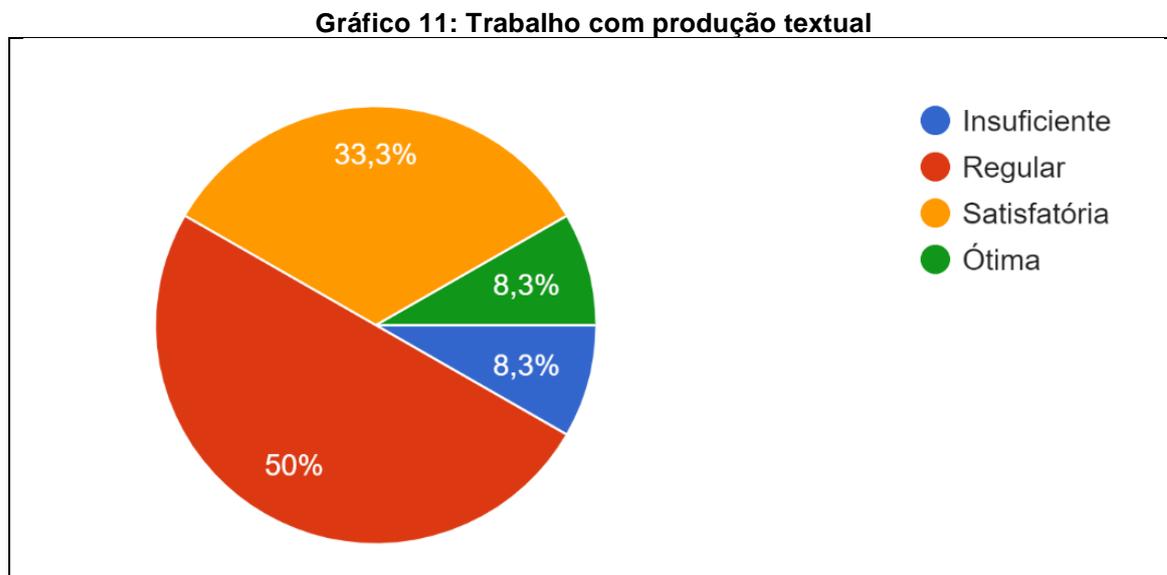
É com muita satisfação e alegria que entregamos à sociedade o Currículo de Pernambuco, que irá orientar a partir de 2019 o trabalho pedagógico da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas escolas em todo o Estado. [...] Nele estão orientações para o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula (PERNAMBUCO, 2019, p. 11).

Trazemos à discussão a necessidade de que a BNCC esteja atrelada ao dia a dia da sala de aula bem como seja instrumento balizador das formações docentes, tendo em vista que é dela que parte o norte para a instrumentalização docente no que diz respeito às disciplinas do currículo bem como a disciplina alvo das discussões nesta pesquisa.

Para atingirmos o sexto⁴⁹ objetivo, selecionamos quatro questões, as de número 15, 26, 27 e 28. Na questão de número 15 – “Como você avalia seu trabalho

⁴⁹ Refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente.

com produção de texto em sala de aula?” (v. Apêndice A) foi demonstrado as seguintes respostas:



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2021.

Quanto ao trabalho com produção de texto em sala de aula, 50% dos docentes acreditam que têm realizado um trabalho regular, 33,3% dos docentes têm uma prática satisfatória, 8,3% acreditam que sua prática é insuficiente enquanto 8,3% acreditam que tem uma ótima prática de produção de texto.

Mais uma vez salientamos a necessidade de formação docente no que diz respeito à produção textual, tendo em vista que haverá uma melhoria significativa na prática docente em relação a esta prática de linguagem.

As questões 26, 27 e 28 direcionaram os docentes a marcarem uma assertiva quanto a sua concepção de produção textual baseado em um pequeno excerto. As questões versavam “A qual concepção de produção de texto pertence cada discurso⁵⁰.” As respostas das docentes foram as seguintes:

Tabela 5 – Concepções de produção textual

Item	Paradigma tradicional	Paradigma interacionista	Paradigma da pedagogia dos multiletramentos

⁵⁰ Discursos sobre as concepções de produção textual de autoria do pesquisador para responder ao objetivo da pesquisa.

A produção é tida como único meio para aprovação do aluno. O professor solicita o texto (redação) e o aluno escreve com todos os mecanismos gramaticais ensinados pelo professor. Não há revisão textual, só há o certo e o errado. Padronização da escrita, não há autoria própria, muito menos intertextualidade.	100%	-	-
A produção de texto é tomada como centro do ensino de língua. O texto tem autoria própria e leva em consideração o meio em que está inserido o autor/ aluno. O texto passa do papel para outras mídias. Não se produz somente no papel.	-	25%	75%
Uso dos contextos nas produções. Termos como redação. Se perpetua a noção de troca de ideias. Produção por meio de imagens-chave. Há a troca de informações entre estudantes e professores. O texto é um constructo do aluno, traz suas ideias à tona. Há também a valorização da produção oral.	-	66,7%	33,3%

Fonte: elaborado pelo pesquisador via *Google* Formulário, 2021.

Todas as professoras participantes desta entrevista concordam que no paradigma tradicional, questionamento 26 (v. Apêndice A), “a produção é tida como único meio para aprovação do aluno, o professor solicita o texto (redação) e o aluno escreve com todos os mecanismos gramaticais ensinado pelo professor, não há revisão textual, só há o certo e o errado, há a padronização da escrita, não há autoria própria, muito menos intertextualidade”, assim percebemos o distanciamento entre a prática do docente, enquanto indivíduo respondedor destes questionamentos e enquanto sujeito atuante no chão da sala de aula, mostra avanços significativos no sentido de sair da noção de produção de texto enquanto objeto estático e distante da realidade do aluno.

No tocante ao questionamento 27 (v. Apêndice A), um total de 75% das professoras acredita que no paradigma da pedagogia dos multiletramentos “a produção de texto é tomada como centro do ensino de língua. O texto tem autoria própria e leva em consideração o meio em que está inserido o autor/ aluno. O texto passa do papel para outras mídias. Não se produz somente no papel”. Já 25% acreditam que este enfoque na produção textual diz respeito ao paradigma interacionista. Há uma confusão nas concepções das professoras quanto à produção textual neste paradigma, havendo uma troca de ideias, a minoria foi de encontro à ideia de paradigma interacionista.

Já no item 28 (v. Apêndice A), das doze docentes, 66,7% opinaram que no paradigma interacionista deve-se usar os contextos nas produções. “Termos como redação. Se perpetua a noção de troca de ideias. Produção por meio de imagens-chaves. Há a troca de informações entre estudantes e professor. O texto é um constructo do aluno, traz suas ideias à tona. Há também a valorização da produção oral”. Enquanto 33,3% acreditam que essa acepção pertence ao paradigma da pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, também verifica-se aqui um equívoco quanto à noção de paradigma interacionista e da pedagogia dos multiletramentos.

Os dados nos apontam a extrema necessidade de se ministrar o curso de formação, objetivo desta pesquisa, haja vista que a produção textual multimodal ainda parece acanhada no fazer docente das colaboradoras, assim como assegura a BNCC que a inserção do texto multimodal na sala de aula deve levar em consideração “práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais” (BRASIL, 2017, p. 136).

Na aplicação do questionário, para montarmos o perfil das docentes de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE, lançamos mão de cinco objetivos específicos, os quais foram respondidos ao longo de nossa pesquisa, assim o primeiro objetivo foi: analisar a formação de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE referente aos textos multimodais.

Nesse sentido, nossas análises nos direcionaram a percepção de como e se tem ocorrido alguma formação continuada para as docentes de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Pelo posicionamento das docentes, apenas uma possui curso de formação em aperfeiçoamento na área de língua portuguesa, o que de certa forma corrobora para a necessidade de aplicação de um curso de formação para os docentes que lecionam esta disciplina na rede municipal de São José do Egito-PE. Relativo à formação docente quanto à produção textual a maioria das docentes afirmou que sua formação ainda é regular ou insatisfatória, enquanto apenas uma docente diz ter uma ótima formação docente neste tema.

Das docentes colaboradoras, todas possuem licenciatura, sendo dez em Letras e duas em Pedagogia, sendo estes cursos concluídos entres os anos de 1990 a 2000.

Quanto ao nível de especialização todas possuem este nível de formação, sendo que apenas dez possuem especialização na área de língua portuguesa e suas metodologias⁵¹. Quanto à participação, hoje, em cursos de formação, mais da metade das docentes (75%) está participando de alguma formação, demonstrando a preocupação destas em aprimorar seu fazer docente frente aos desafios diários da sala de aula. Das doze docentes participantes da pesquisa, mais da metade (58,3%) ainda considera que sua formação, quanto aos usos das TICs na sala de aula, seja insuficiente, no outro polo, nenhuma considera que possua uma ótima formação neste quesito, acirrando ainda mais nosso intuito de promover um curso de formação continuada para este público.

Partindo de todos estes apontamentos é que o curso de formação sobre as temáticas propostas em nossa metodologia⁵² se fez necessário para que a qualidade do ensino nas aulas de língua portuguesa no município de São José do Egito-PE tenda a melhorar.

No segundo objetivo pretendíamos discutir as contribuições da formação continuada para o fazer do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE. Ao tratarmos de como as docentes qualificam seu domínio sobre uma série de ferramentas digitais de apoio à sala de aula, elas nos apontaram que somente uma acredita ter um ótimo domínio de determinada ferramenta⁵³, enquanto nas demais ferramentas (v. Apêndice A) consideram seu domínio insuficiente. Isso nos demonstra que a maioria das docentes ainda não tem um bom domínio das ferramentas direcionadas à sala de aula. Sobre o suporte das TICs nos processos educativos nas aulas de língua portuguesa, nossas colaboradoras acreditam que estas ferramentas influenciam para o melhoramento do rendimento escolar, que elas modificam o papel do professor em sala de aula e aumentam a motivação dos alunos, daí a necessidade de introdução destas ferramentas no dia a dia da sala de aula de língua portuguesa.

⁵¹ Avaliação da Língua Portuguesa/Língua e linguagem/ Língua portuguesa e suas literaturas/ Língua, linguística e literatura/ Programação do Ensino da Língua Portuguesa.

⁵² A produção de texto – um resgate histórico; os gêneros multimodais na sala de aula e a BNCC – gênero telejornal e *vlog*; usos e desafios das ferramentas digitais nas aulas de língua portuguesa; e o lugar dos textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa;

⁵³ Ferramentas desenhadas especialmente para a educação – *blackboard, moodle, google classroom, google meet...*

No terceiro objetivo pretendíamos destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa.

Partindo da análise das questões destinadas a responder este objetivo identificamos que as docentes acreditam que o ensino de língua portuguesa, com se materializa hoje, ainda apresenta resultados insatisfatório e que pode apresentar melhores resultados partindo de aspectos como o uso da tecnologia na sala de aula, a participação dos envolvidos no processo educativo, a contextualização-dinamização-didática e, por último, a valorização/formação docente.

As docentes ainda têm dificuldades no uso dos textos multimodais, apresentando ainda docentes que não os usam na sala de aula. O trabalho com os multiletramentos tem se centrado em aspectos como o uso por meio das tecnologias digitais, pela contextualização e, por último, o uso de forma colaborativa. Percebemos que a maioria das docentes vê no uso dos textos multimodais grande relevância para a sala de aula, embora ainda não tenham tido formação neste sentido.

As docentes da rede municipal do município citado apontam como dificuldades no planejamento da disciplina de língua portuguesa falta de formação continuada, pouco tempo disponibilizado pela escola para o professor no planejamento da disciplina e, por fim, a incompatibilidade dos recursos tecnológicos com as necessidades das aulas de língua portuguesa, sendo esta última dificuldade como a mais presente entre as docentes.

Ao apresentarem as principais dificuldades no ensino de língua portuguesa as docentes propuseram como principais soluções: equipar as escolas com tecnologias, melhorar as formações e valorizar os docentes. Por fim, como resposta ao primeiro objetivo as docentes colaboradoras desta pesquisa demonstraram que compreendem a noção de texto multimodal ao afirmarem que este texto é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição, aquela opção na qual esperávamos que elas respondessem. Embora compreendam a noção de texto multimodal, as docentes ainda não têm realizado nenhuma formação neste tocante, nem de forma particularizada nem por meio da rede municipal de ensino.

Com nosso quarto objetivo, almejávamos apresentar as contribuições trazidas pela BNCC acerca da produção de textos multimodais, assim pelas análises

realizadas, as docentes acreditam que a formação advinda das universidades, hoje, tem cumprido seu papel social, nesse sentido tem formado bons professores da área de língua portuguesa. Uma parcela das docentes, cerca de 25%, acredita que a universidade precisa melhorar no que tange à formação dos novos profissionais na área de língua portuguesa.

As docentes afirmam que relacionam com muita frequência a BNCC em suas aulas, o que se confirma pela caracterização desta proposta enquanto documento oficial nacional.

No nosso quinto objetivo, procuramos refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriar dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente, partimos de quatro questões que nos direcionaram à compreensão de como o docente tem visto o texto multimodal na sala de aula. Metade das docentes acredita que o seu trabalho com a produção textual ainda é regular, enquanto somente uma docente aponta que tem uma ótima prática de produção de texto. As docentes demonstram se apropriarem da noção de produção textual na concepção do paradigma tradicional, quanto à noção de texto no paradigma da pedagogia dos multiletramentos, percebemos que algumas docentes ainda não compreendem esta concepção, assim também se apresenta quanto à compreensão da concepção de texto no paradigma interacionista.

Neste capítulo apresentamos nossas discussões acerca da coleta de dados por meio do instrumento questionário. Os resultados foram estruturados por meio das questões aplicadas às docentes e os resultados coletados refletem as principais ideias de nossas colaboradoras. No capítulo que segue, apresentaremos o plano de intervenção, baseado em nos resultados apontados.

5. PLANO DE INTERVENÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Este capítulo apresenta a análise do curso ofertado para as docentes de língua portuguesa que lecionam na rede municipal de São José do Egito – PE como ação de intervenção.

Como descrito na metodologia⁵⁴, o curso “*Produção de textos multimodais: vlog e telejornal*”, foi pensado para os professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental que lecionam em turmas do 6º ao 9º ano na rede municipal de ensino do município pernambucano de São José do Egito. De acordo com os dados coletados⁵⁵ constatamos que nenhum docente da área de língua portuguesa possui curso de aperfeiçoamento na área de produção textual multimodal.

O curso foi aplicado às docentes público-alvo desta ação, o qual foi ministrado pelo orientando, com uma carga horária de 120 horas. Após os trâmites na SEAD/UFPB, o curso foi aprovado e aberto para as inscrições das docentes.

De antemão, foram criados espaços para a constante interação entre os integrantes do curso e dos ministrantes, sendo criado links para um grupo de WhatsApp e quadro de avisos. Foram ainda postadas orientações gerais quanto à ementa e ao organograma do curso, bem como materiais de apoio como folha de respostas como modelo para que os participantes pudessem usar como modelo para postagem de respostas aos questionários propostos em cada módulo.

Antes da abertura do módulo 1, lançamos o desafio para as docentes fazerem uso de um pequeno diário de bordo por meio do moodle, no qual eles deveriam fazer pequenos registros diários ou semanais da vivência do curso, da produção textual em sala de aula e de outros apontamentos. Este diário foi utilizado em todos os módulos para anotações pertinentes e autorreflexão. No AVA apresentamos a seguinte mensagem quanto ao uso do diário:

Neste diário de bordo você pode registrar todos os seus passos dados neste curso. Fique bem à vontade para escrever tudo o que vir à mente, sejam dificuldades, desafios e pontos a serem discutidos ou melhorados! Pode também escrever como tem sido seu dia a dia na sala de aula de língua portuguesa. Boa escrita! Este diário acompanhará você ao longo de todo o curso! Lembre-se sempre de "ir" e "vir", escrever e reescrever suas reflexões! Esta sugestão de diário de bordo servirá para a escrita de todas as suas impressões ao longo do curso. Você deve registrar sempre no mesmo arquivo

⁵⁴ Ver capítulo 3.

⁵⁵ Ver capítulo 4, seção 4.1.

e postar também o mesmo arquivo. Ao final do módulo 6, você terá um diário com anotações de todos os outros módulos. (RODRIGUES; SILVA JÚNIOR, 2022, plataforma Moodle).

No primeiro módulo, trabalhamos com dois objetivos, a saber: destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa e refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente. Neste primeiro módulo, fizemos a postagem de um vídeo no AVA apontando, com base em recortes teóricos, a evolução da noção de produção textual, realizando um pequeno resgate sobre a importância da noção de produção textual pelos docentes.

No módulo foi apresentada, por meio da publicação de um pequeno vídeo, o gênero *vlog*, também foram lançados alguns questionamentos como atividade do módulo. Os questionamentos foram os seguintes: Produção de texto: como definir? Como anda minha produção textual em sala de aula? E minha revisão? Como posso melhorar minhas produções textuais no espaço da sala de aula? Como fui ensinado (a) a produzir textos? Estes questionamentos objetivaram levar as docentes a questionarem e avaliarem sua prática docente com relação a produção textual em sala de aula.

Apresentamos, a seguir, alguns apontamentos dos docentes cursistas desta ação:

Produzir texto é compreender o mundo ao seu redor e transformar do imaginário para o real, através da escrita. É tudo que tem a ver com conhecimento, interação. Mas, por fazer parte de uma geração que se ensinou pouco a produzir, ou então, fazer parte da geração que definia o texto como tendo começo, meio e fim, é que as dificuldades que tenho são muitas. Produzir é um ato de coragem, diante da atual situação educacional (Professora 1, 2022).

Ao longo de minha carreira docente tenho tentado propor atividades de produção que estejam sempre em consonância com o contexto do aluno, porém sabemos que nem sempre o currículo dá esta abertura. Acredito que ainda preciso melhorar mais (Professora 2, 2022).

Com relação à revisão textual acho que devo melhorar muito, pois, tendo nosso currículo abarrotado de conteúdos, sobra pouco tempo para atividades de revisão. Há em parte das produções solicitadas em sala de aula boas propostas de revisão, mas nem sempre toda produção temos tempo de dar um *feedback* mais adequado ao aluno (Professora 3, 2022).

Quem não conhece o livro: Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo de Christiane Gribel? Eram assim minhas produções. Falar sobre as férias. E, quem assim como eu, era muito pobre e passava as férias em casa. Falaria o quê? Falar sobre as datas comemorativas, e etc. Essas eram nossas produções. Não se tinha muita oportunidade e nem meios de pesquisas, os nossos mestres, “desculpo-os”, mas não tinham muitas formações e seguiam esses roteiros prontos. Graças a eles, chegamos até aqui e graças aos avanços pedagógicos e tecnológicos, hoje estamos além do que nos foi ensinado (Professora 4, 2022).

Os apontamentos docentes nos alertam para a ideia de que as perspectivas destes é de mudança e de busca de melhorias para a prática de produção textual, embora tenham sido ensinados na perspectiva do que defende Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 17):

[...] pega-se um título qualquer e se diz: ‘faz aí uma redação. Você tem meio hora para isso. No mínimo 15 linhas’. Esse é um procedimento absurdo! Não existe a menor possibilidade de alguém aprender a redigir corretamente, de forma coerente e suficiente, com um método como esse, sem focar nas habilidades da escrita (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p.17).

No segundo módulo, trabalhamos com o objetivo de refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelas professoras de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente. Assim sendo, a partir do AVA, solicitamos que as docentes respondessem a um pequeno questionário sobre a prática de produção de texto multimodal em sala de aula. As questões eram as seguintes: Como estão meus encaminhamentos pós-produção? O que faço com as produções de meus alunos? Em minhas produções: o que pode melhorar? Apresentamos dois apontamentos dos cursistas:

Saber o que fazer após a produção do aluno é de extrema importância. Primeiro é preciso definir o objetivo da produção e analisar se o aluno atendeu às expectativas, uma vez que não há condições de corrigir tudo ou não ter uma prioridade. Então, para mim, é importante dar um *feedback* ao estudante e esclarecer se há algo a ser melhorado, como ser melhorado e quais caminhos o aprendente precisa seguir para atingir os objetivos almejados pelo professor (Professora 5, 2022).

Nós enquanto educadores e professores de língua portuguesa temos que estar sempre nos reciclando, nos autoavaliando, no entanto todo esse processo de auto avaliação é esquecido por nós e muitas vezes pela correria do dia-a-dia em dar muitas aulas em várias escolas acabamos que nos acomodando, mas acredito que para melhorar às produções textuais precisamos primeiro do que tudo avaliarmos a nossa prática docente principalmente em relação as produções, estudar, estar sempre atento ao que acontece em nossa sociedade os principais fatos que ocorrem no mundo e

possibilitar ao aluno uma visão reflexiva e estar mais presente no ato de suas produções textuais (Professora 6, 2022).

Os apontamentos demonstraram que nos encaminhamentos de produções textuais as docentes levam em consideração o contexto em que o estudante vive e o que o aluno traz para a sala de aula enquanto indivíduo levando ainda em conta que o estudante veja nos gêneros produzidos alguma relação com textos visto por ele no seu dia a dia, para que a produção não seja de tudo distante do que ele já tem enquanto texto no dia a dia.

Algumas colaboradoras apontam que é muito trabalhoso fazer relação da produção textual proposta com o dia a dia do estudante tendo em vista que nem sempre podemos atrelar a produção textual sugerida nos currículos escolares com o contexto do aluno e nem sempre o tempo pedagógico dá esta abertura para trabalhar os gêneros textuais em cada ano da forma como está proposto no currículo. Nos encaminhamentos pós-produções os docentes apontam que fazem retomadas das produções com os estudantes, trazendo para a sala de aula exemplos de textos produzidos por estes com alguns pontos a serem revistos, realizam revisões conjuntas em que os estudantes são convidados a revisarem textos dos colegas, sem saber o autor, para que tenham contato com outras escritas.

Alguns dos apontamentos das cursistas apresentam que as propostas de produções de textos são propostas com o cuidado de não deixar que as produções dos alunos sirvam somente para dar uma nota ou até mesmo servir só para provar que eles sabem escrever o gênero ou não, no mesmo caminho que

[...] é muito difícil sempre darmos os melhores encaminhamentos, uma vez que nosso currículo é abarrotado de conteúdos e muitas vezes nosso tempo pedagógico não supre a necessidade de darmos as melhores revisões possíveis nas produções dos estudantes (Professora 7, 2022).

No terceiro módulo, abordamos dois objetivos: refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente e apresentar as contribuições trazidas pela BNCC acerca da produção de textos multimodais. Para

tanto, trabalhamos com o tema os gêneros multimodais na sala de aula e a BNCC – gênero telejornal e *vlog*. O ministrante do curso postou um vídeo com abordagem teórica sobre os gêneros textuais multimodais na BNCC. Foram encaminhadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem algumas propostas de sequência didática como sugestão com a ideia de trabalhar com a produção de telejornal por meio de um *vlog*⁵⁶, as sequências foram direcionadas aos quatro anos do ensino fundamental, anos finais (V. apêndice F).

Nessas sequências, as professoras foram convidadas a produzir um pequeno *vlog* a partir de uma habilidade elencada do organizador curricular do estado de Pernambuco (tendo em vista que a rede municipal não fez a adequação do currículo do estado para a rede municipal). Após a elaboração da proposta, os docentes postaram comentários no diário de bordo sobre suas experiências com esta atividade ou ainda com outras atividades atreladas às habilidades elencadas.

As propostas foram elaboradas com base na habilidade 06 do currículo de Pernambuco⁵⁷ na qual presamos principalmente pela produção de gêneros que sejam próprios do dia a dia das culturas juvenis, assim como os *vlogs* (BRASIL, 2017) para que o estudante pudesse vivenciar o papel social de cada profissional integrante na produção do gênero.

Apontamos algumas reflexões dos cursistas sobre as propostas de sequência didática,

A escola onde trabalho tem muitos alunos que moram em zona rural, alunos que enfrentam muitas vezes o trabalho árduo da agricultura antes de ir para escola, realidade essa desconhecida por alguns estudantes, o *vlog* seria um meio desses estudantes conhecerem um pouco o dia a dia desses alunos desde o momento em que eles acordam até a hora de ir à escola, conhecendo o ambiente em que ele vive, mostrando suas dificuldades, conquistas. Levando-os a refletir sobre tudo isso de maneira que venha a trabalhar com

⁵⁶ Este trabalho primou pela intergenericidade, uma vez que a proposta objetiva propor a produção de telejornal com notícias do dia a dia do estudante por meio de pequenos vídeos – *vlog*.

⁵⁷ "(EF69LP06PE) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural –próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e podcasts culturais, *gameplay*, *detonado* etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (*vlogueiro*) etc., como forma de compreender as condições de produção, circulação, planejamento e elaboração desses textos, participando ou vislumbrando possibilidades de participar de práticas de linguagem do campo jornalístico/midiático, de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor” (PERNAMBUCO, 2019b, p. 6).

as competências socioemocionais, por exemplo, e todo contexto social em que aquele aluno está inserido. Da mesma maneira poderíamos trabalhar com o telejornal, eles apresentando, mostrando as notícias vivenciadas nesse âmbito. Esse trabalho além de ser desenvolvido em sala de aula, a escola como todo pode participar deste momento expandindo essa atividade para as outras turmas, debatendo com professores, por exemplo, como auxiliar melhor o aluno que chega cansado da escola e não consegue desenvolver suas atividades (Professora 1, 2022).

Uma grande dificuldade também que muitas escolas enfrentam é a carência de instrumentos tecnológicos, muitas vezes o professor prepara uma aula excepcional mais infelizmente é barrado pela falta desses instrumentos. Nos deparamos todos os dias com essas realidades aqui apresentadas, professores que não tem domínio sobre as ferramentas tecnológicas e a escassez do mesmo. As ferramentas digitais são de extrema relevância para aprendizado dos nossos alunos, além de tornar a aula mais interessante, atrativa, dinâmica e interativa, tornando um ambiente satisfatório e de grandes conhecimentos de ambas as partes educador e educando (Professora 2, 2022).

No quarto módulo, propomos que as docentes fizessem uma postagem de relato de experiência sobre os questionamentos seguintes: Com posso trabalhar o gênero *vlog* e telejornal partindo da realidade do aluno? E da realidade da minha escola? O que preciso para colocar em prática o trabalho com o *vlog* e telejornal? Quais dificuldades e pontos positivos o trabalho com o *vlog* e telejornal pode possibilitar a mim e a meus alunos? Nestes questionamentos tínhamos o seguinte objetivo: refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente.

Trazemos alguns apontamentos das docentes sobre esses questionamentos:

Partindo da realidade dos meus alunos acredito que não será fácil trabalhar com o gênero *vlog* e telejornal pois a maioria não possui os aparatos tecnológicos necessários para a produção, edição e exibição destes gêneros digitais, porém acredito ser possível partindo da ideia de trazer materiais de apoio para a sala de aula, o que não pode se configurar como uma constante, tendo em vista que a própria escola/ rede deve prover estes aparatos tecnológicos. Dito isso deixo claro que a escola/ escolas na qual atuo não dispõe de aparatos para o trabalho com o gênero discutido neste curso. Acredito que com esforço coletivo dá para trabalhar com o gênero, porém com a falta dos principais recursos tecnológicos acho que teríamos alguns entraves (Professora 1, 2022).

A falta de experiência e a intimidade com os gêneros. A dificuldade em expressar-se diante de câmeras e a competência oral para transmitir com clareza o que se pretende na produção textual. Para os estudantes poderá se tornar mais fácil, visto que eles já são mais familiarizados com o mundo

digital e na maioria das vezes já produzem vídeos, mesmo que eles não tenham uma intencionalidade discursiva (Professora 2, 2022).

No módulo cinco, abordamos o tema: Usos e desafios das ferramentas digitais nas aulas de língua portuguesa por meio de um objetivo: destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa. Foi realizada a postagem de uma videoaula no ambiente virtual de aprendizagem sobre os usos das ferramentas digitais na sala de aula.

Neste módulo também foi proposta a atividade para que os docentes respondessem: Liste abaixo as ferramentas mais utilizadas por você em sua prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa; Qual das ferramentas utilizadas em sua prática docente você acredita que mais lhe ajuda em seu fazer pedagógico? Quais ferramentas você acredita que deveria estar mais presente na sala de aula? Estes questionamentos foram registrados também por meio do diário de bordo com colocações dos docentes sobre as dificuldades e desafios dos usos das ferramentas digitais na sala de aula, trazemos à baila alguns destes apontamentos:

Tanto o computador quanto o acesso à internet e ao *smartphone* são de posse minha, já as demais ferramentas são da escola, porém é necessário um agendamento prévio e cuidados redobrados tendo em vista que todos os docentes da escola irão usar posteriormente. O acesso à internet na escola ainda não é uma realidade, nesse sentido eu uso bastante meus dados móveis o que muitas vezes prejudica propostas promissoras de trabalho com gêneros discursivos digitais (Professora 3, 2022).

Das ferramentas que eu utilizo acredito que a que mais me auxilia é o computador com acesso à internet, pois facilita muito todo o trabalho com outras ferramentas. O Datashow também ajuda muito. Das ferramentas digitais eu acho que a que deveria estar mais presente na sala de aula é a internet e principalmente o computador com acesso à internet acessível a todos os alunos (Professora 4, 2022).

O último módulo foi embasado em dois objetivos: destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa e refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de São José do Egito-PE para se apropriarem dos textos multimodais e trabalhar com eles em sua prática docente. Neste módulo, como conclusão do curso, foi postado no ambiente virtual um pequeno vídeo com discussões sobre o lugar dos textos multimodais na

sala de aula de língua portuguesa, neste vídeo constava ainda apontamentos dos docentes sobre os usos dos textos multimodais na sala de aula, tais apontamentos foram colhidos nos diários de bordo ao longo do curso. Cada docente foi convidado a postar por meio do diário de bordo um pequeno relato de experiência com apontamentos positivos e negativos do curso.

Apontamos aqui alguns recortes:

Durante a realização do curso, achei bem proveitosas as aulas ministradas pelo professor e todos os encaminhamentos dados por ele nas aulas e nas respostas dos questionários e demais tarefas. Os questionamentos lançados como tarefas foram bem-organizados e propiciadores para que pudéssemos refletir sobre nossa prática pedagógica e a cada momento nos avaliarmos se estávamos realizando um trabalho voltado para a aprendizagem significativa de nossos estudantes (Professora 5, diário de bordo, 2022).

Pensando no curso ofertados eu acho que a se a escola, não introduzir uma didática baseada nas ferramentas digitais na sala de aula, de internet para o docente incrementar sua prática diária e principalmente acesso à internet para todos dentro dos seus muros pouco se poderá fazer para redesenhar futuros partindo de um curso tão bem orquestrado (Professora 6, diário de bordo, 2022).

O curso trouxe diversas contribuições para minha prática de produção, uma delas é que eu nunca havia feito um curso com esse tema, bem como me abriu os olhos para os usos das ferramentas digitais como aparatos facilitadores de minha didática. Ajudou ainda a aprimorar minha prática de produção textual, já fazia produção de texto, mas agora o farei com outros olhos e espero que contribua ainda mais para a minha prática (Professora 7, diário de bordo, 2022).

No ambiente virtual, foi proposto o envio de um *link* para que, por meio do formulário *google*, as docentes participantes do curso respondessem a um pequeno questionário avaliativo sobre o curso, apontando sempre que necessário, os pontos positivos e negativos.

A avaliação dos cursistas nos demonstrou que:

[...] após este curso acho que o papel da escola perante os textos multimodais é a de fomentadora destes, aprimorando seu corpo docente e ajudando o aluno a ter acesso às ferramentas que possam garantir também o acesso aos textos multimodais (Professora 1, 2022).

minha percepção sobre a formação de professores diante dos textos multimodais é a de que sempre podemos fazer mais, mas com o apoio necessário das instituições (Professora 2, 2022).

Durante o curso o que mais me chamou a atenção foi que o curso em si não foge da realidade de nosso dia a dia e que propõe atividades possíveis e

próximas de nosso contexto. Minha principal motivação para realizar o curso foi acima de tudo meu aprimoramento profissional e melhoramento de minha prática docente (Professora 3, 2022).

[...] o curso trouxe (muitas) contribuições para minha prática de produção textual. Ajudou-me a refletir sobre as produções textuais de antes e de hoje. Fez-me perceber o que já está bom e o que preciso melhorar. E, principalmente, me ajudou a entender melhor o que são textos multimodais e suas influências na vida acadêmica e fora dela (Professora 4, 2022).

A partir do curso ofertado podemos redesenhar uma diversidade de futuros, mas enfatizo que se a escola, não introduzir uma didática baseada nas ferramentas digitais na sala de aula, de internet para o docente incrementar sua prática diária e principalmente acesso à internet para todos dentro dos seus muros pouco se poderá fazer para redesenhar futuros partindo de um curso tão bem orquestrado (Professora 5, 2022).

O curso trouxe diversas contribuições para minha prática de produção, uma delas é que eu nunca havia feito um curso com esse tema, bem como me abriu os olhos para os usos das ferramentas digitais como aparatos facilitadores de minha didática. Ajudou ainda a aprimorar minha prática de produção textual, já fazia produção de texto, mas agora o farei com outros olhos (Professora 6, 2022).

Os professores ainda têm muitas dúvidas sobre a produção de textos multimodais e a formação é um véis de extrema importância e de enorme necessidade no âmbito educacional, formações como essas devem sempre ocorrer levando-os a refletir sobre sua metodologia de ensino (Professora 7, 2022).

Acredito que muito ainda precisa ser feito, pois ainda há poucos avanços sobre as formações para uso dos textos multimodais. Por outro lado, acho que muitos de nós, professores, quando temos a oportunidade de realizar um curso desta nuance não nos dedicamos ou simplesmente não o fazemos (Professora 8, 2022).

Nestes apontamentos, coloca-se em evidência que todos os nossos objetivos pretendidos ao longo desta ação foram alcançados, mas evidencia-se também que ainda muito precisa ser feito no tocante à formação docente, especialmente no que diz respeito à produção textual multimodal, bem como à conscientização dos docentes para a tomada de decisão quanto à importância de participação efetiva em cursos de formação continuada ofertados pelas mais diversas instituições.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da necessidade de investigar se as formações continuadas ofertada pelo município de São José do Egito-PE atendem aos pressupostos da BNCC no que tange à produção de textos multimodais nos anos finais do ensino fundamental. A proposta de intervenção que se seguiu foi direcionada partindo da coleta de dados e da constatação de que nenhuma das docentes participante da pesquisa possuía curso de formação continuada com direcionamento à produção textual multimodal. Logo, compreendemos que a rede municipal de São José do Egito-PE não possui um programa para a formação continuada do docente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, assim este foi o cerne que norteou tanto a nossa pesquisa quanto nosso plano de intervenção na rede com o curso Produção de texto multimodal: *vlog* e telejornal.

Partindo desta constatação os dados coletados, que antecederam o plano de intervenção, foram suficientes para compreendermos que as dificuldades que as docentes da rede enfrentam quanto à formação docente são muitas e que podem ser enfrentadas ao longo da formação continuada. Nossos olhares foram ampliados partindo da análise bibliográfica sobre à formação docente de qualidade para os docentes de língua portuguesa, sobre os multiletramentos e mais especificamente sobre os gêneros textuais. Nestes estudos, embasados em subsídios teóricos, encontramos amparo para confirmar nossas hipóteses e perguntas de pesquisa ao longo do processo de seu desenvolvimento.

Nossos objetivos foram respondidos partindo de duas metodologias utilizadas: a pesquisa bibliográfica, com base em autores de relevantes contribuições teórico-práticas, para respondermos nossos tópicos teóricos mais relevantes, centrando-nos na multimodalidade, nos gêneros textuais, na produção textual escrita e na formação docente; e a pesquisa-ação, na qual iniciamos utilizando questionários semiestruturados e concluímos com o curso direcionado às docentes.

A partir de todo o material coletado, tanto no referencial teórico quanto nos questionários aplicado às docentes e na oferta do curso apresentamos as seguintes considerações: a rede municipal contava, à época da entrevista inicial, com um quadro de 20 docentes de língua portuguesa, porém, uma situação que enfrentamos, comum em pesquisas desta natureza – é que nem todas as docentes atenderam às

solicitações do pesquisador. Assim, nossa pesquisa prosseguiu com apenas doze entrevistadas, oito professores não se dispuseram a contribuir com a pesquisa inicial; e no curso ofertado apenas 8 se matricularam, as demais não demonstraram interesse em participar da ação; para o questionário foi necessário que o pesquisador entrasse em contato com algumas docentes lembrando o prazo para a entrega daquele ou mesmo ampliando este prazo; e para o curso a reabertura de novo prazo de matrícula, mesmo assim algumas docentes não se dispuseram a participar da ação, demonstrando não optarem por participar de uma ação que fomentasse sua própria formação em serviço;

Consideramos assim, a omissão de algumas docentes como falta de interesse em participar da pesquisa (inicial) ou como falta de compromisso com a formação docente. Outros motivos que podemos atribuir a isso: curso ofertado por plataforma online, que mesmo que facilite o estudo, algumas se sentem desmotivadas a cursá-lo; sobrecarga de trabalho docente, tendo em vista que a maioria delas tem dois vínculos, seja na mesma rede ou em outra; bem como outros docentes que não participaram da pesquisa inicial, pois não se sentiram à vontade para participar do curso;

Avaliamos a participação de todas as docentes que participaram da pesquisa inicial, respondendo ao questionário, como proveitosa e que mesmo não representando a totalidade das docentes que lecionam a disciplina, estas respostas nos deram condições de montar um perfil da formação destas docentes, bem como pudemos analisar pontos de interesse para as discussões que se seguiram no curso ofertado. Pudemos ainda analisar, por meio dos relatos docentes, como o texto multimodal é abordado nas aulas de língua portuguesa da rede municipal e qual o papel da formação continuada para os docentes deste componente curricular; e partindo destas constatações, ousamos lançar mão da proposta de formação continuada bem como sugerir reflexões por parte da gestão da rede municipal para a tomada de decisões quanto à criação de um programa de formação continuada para este público.

Partindo das metodologias utilizadas, nossas análises nos direcionaram a confirmação dos nossos objetivos e aos seguintes resultados:

- Ficou comprovado que a rede municipal de ensino de São José do Egito-PE não dispõe de cursos ou programas de formação continuada para os professores de língua portuguesa no que diz respeito à produção de textos multimodais conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- Comprovamos que na formação dos docentes de língua portuguesa da rede municipal não foi levado em consideração os textos multimodais;
- Partindo do curso de formação continuada ofertado por meio da plataforma *moodle*/UFPB, às docentes da rede municipal, pudemos discutir as contribuições da formação continuada para a melhoria da prática docente destes profissionais e colaborar para a melhoria significativa dos resultados no ensino, sejam a curto ou longo prazo;
- Pudemos ainda, por meio do curso de formação continuada na modalidade EaD, mostrar para as docentes a relevância da produção dos textos multimodais nas aulas de língua portuguesa e apresentamos às docentes, as contribuições trazidas pela BNCC sobre a produção de textos multimodais e
- Refletimos, junto às docentes, sobre as estratégias utilizadas nas aulas de língua portuguesa para nos apropriarmos do trabalho com os textos multimodais.

Com base nos dados coletados, na confirmação da ausência de cursos de formação continuada nos moldes desejados nesta pesquisa, e com base no que aponta a Base Nacional Comum Curricular, propomos a oferta de um curso de formação continuada para os docentes de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE, referente à produção textual multimodal, que foi ofertado por meio da plataforma *moodle*/UFPB. O curso foi estruturado de forma a contribuir para a compreensão das docentes quanto ao uso do texto multimodal na sala de aula de língua portuguesa, ao uso das ferramentas digitais e sobre a importância da formação continuada como meio a alcançar melhores resultados. Partindo destas e de outras ações, esperamos que nossas ações possam ter contribuído para que os gestores tenham consciência da importância dos cursos de formação continuada para os professores da educação básica dos anos finais do ensino fundamental. Nesse

sentido, para ampliar o impacto de nossa ação e possibilitar uma mudança de realidade, foi elaborado um relatório para ser entregue à gestão municipal com os resultados da pesquisa, no qual apontamos os benefícios da oferta de cursos para a melhoria da prática docente e, por conseguinte, da melhoria na aprendizagem em nossas escolas⁵⁸.

Em suma, esperamos que nossas ações aqui perpetradas contribuam de forma que as docentes possam usar os recursos dos textos multimodais nas aulas de língua portuguesa e que compreendam, a partir da BNCC, o impacto dos textos multimodais na sala de aula e que esta ação possa colaborar para que o governo municipal se empenhe em promover programas permanentes de formação continuada para os docentes da rede municipal, tendo em vista que a própria legislação municipal, como já mencionado, assegura isto.

⁵⁸ A entrega do relatório à gestão municipal se dará a partir da publicação desta pesquisa por meio da instituição UFPB, o qual será extraído dos capítulos 6 e 7.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carolina Lourenço Reimberg de. **Vlog como gênero da indústria audiovisual**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 38., 2015, Rio de Janeiro. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. P. 1 – 10.
- ANTUNES. Irandé. **Língua texto e ensino – outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2009.
- ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs). **Redes sociais e ensino de línguas: o que de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Revista Brasileira de linguística aplicada, Belo Horizonte: 2014. 246.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. MEC: Brasília - DF, 2020. BRASIL.
- CAÑETE, Lílian Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CAVALCANTE, Bruna Luana de Lima; LIMA, Uriassú Tupinambá Silva de. **Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas**. J Nurs Health, Pelotas (RS) 2012 jan/jun;1(2):94-103.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. [data de acesso: 9 de setembro de 2021]. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. **Diretrizes para a educação escolar durante e pós-pandemia: contribuições da CNTE**. Brasília : CNTE, 2020.

DIAS, Anair Valência Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Walleska Bernardino. Miniconto multimodais: rescrevendo imagens cotidianas. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 4, p. 75-94.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escol brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer. São Paulo : Parábola Editorial, 2015.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 f. Tese (Doutorado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, Niede da Rocha; VIANA JÚNIOR, Oseas Bezerra. Tecnologia e ensino de língua: formação do professor de EAD. *In*: BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira; PEREIRA, Sônia Virgínia Martins **Práticas discursivas em EAD**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. cap. XII, p. 225-236.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira de. **A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos**. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas : Pontes Editores, 2016.

KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patrícia Sá; SANTOS, Gabriela Krause dos; TEMÓTEO, Antônia Sueli S. G. **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo : Casa Leiria, 2021.

LEITÃO DE MELO, Maria Teresa. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. XX, n. 68, p. 45-60, Dezembro 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>. Acesso em: 26 fevereiro 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo : Cortez, 2011.

LIMA, Cláudia Maria de. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação à distância: reflexões sobre o potencial de aprendizagem. *in* GRANVILLE, Maria Aontinia. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas : Papyrus, 2007. cap. 11, p.165-176.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia** [en linea]. 2015, 25 (44), 16-26 [data de acesso: 9 de setembro de 2021]. ISSN: 0103-8427. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333239878002>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo : Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. cap. 1, p. 17-31.

MATOS, Fabiana Santos de Sousa; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O ensino de gêneros discursivos associado aos multiletramentos: a experiência de produzir animações em stop motion na escola. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. cap. 5, p. 93-122.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interfaces com gêneros multimodais *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 7, p. 147-164.

MORAN COSTAS, José Manuel. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**. *In*: 23ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2000, Caxambu - MG. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. v. 1.

MUNHOZ, Renata ; ABREU, Aline. Os gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa do ensino básico. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA,

Renata Ferreira **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 75-92.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo : Telos, 2012.

PATEL, Neil. **O que é um vlog**. Neilpatel.com.br, 2021. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/vlog-o-que-e/?lang_geo=br>. Acesso em: 03/03/2021.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória *in* ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Campinas, SP : Pontes, 1999. Cap. 4, p. 49 – 58.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes, Governo do Estado de Pernambuco, 2019a.

PERNAMBUCO. **Organizador curricular por bimestre – ensino fundamental – anos finais – língua portuguesa**. Secretaria de Educação e Esportes, Governo do Estado de Pernambuco, 2019b.

PESSOA, Regina Maria. Ensino do português: a formação do professor. **Revista Alfa**, São Paulo, 30/31:11-14, 1986.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO EGITO. **Lei nº 05, de 07 de junho de 2013. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações do quadro permanente de pessoal do sistema público municipal de educação e dá outras providências**. Câmara Municipal de Vereadores, São José do Egito, PE, junho de 2013.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO EGITO. **Plano Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação**, Prefeitura Municipal de São José do Egito - PE, 2015.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO EGITO. **Lei ordinária nº. 653, de 11 de abril de 2017. Institui o estatuto dos profissionais da educação e da outras providências**. Câmara Municipal de Vereadores, São José do Egito, PE, abril de 2017.

RAULIK, Viviane de Fátima Pettrossi. Práticas colaborativas de escrita apoiadas por recursos da internet em disciplina de língua inglesa de curso militar. *In*:PINHEIRO, Petrilson **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola hoje**. São Leopoldo: UNISINOS, 2017. cap. 2, p. 50-85.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2016.

_____. **Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI.** Diálogo das letras, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

RODRIGUES, Tiago de Aguiar; SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da. **Curso Produção de texto multiodal: vlog e telejornal.** João Pessoa : Moodle UFPB - PEX, 2022.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. *in*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Cap. 1, p. 11-31.

ROZA, Edleide Santos; MENEZES, Ângela Maria de Araújo. Multimodalidade: ampliação e ressignificação dos sentidos - novas conexões em ambiente escolar. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira. **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas.** São Paulo: Blucher, 2019. cap. 6, p. 123-145.

SANTIAGO, Lucineia Pavão; ROHLING, Nívea. Multiletramentos e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas de leitura e escrita da Educação Básica. **CADERNOS PDE 2016: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE - artigos.** Governo do Paraná, Secretaria da Educação, 2016.

SANTOS, Aline Henrique Ferraz dos. **O telejornal como ferramenta para o desenvolvimento da exposição oral de alunos do ensino fundamental.** 2019. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, Erisvaldo Silva. Fanfictions: uma prática de leitura e escrita colaborativa no ciberespaço. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas.** São Paulo: Blucher, 2019. cap. 7, p. 147- 163.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jéssica Pereira da; LUNA, Jéssica Simões e. Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita. **Revista ProLíngua,** João Pessoa, v. 10, p. 18-34, Nov/dez, 2012. ISSN 1983-9979.

SIQUEIRA, Claudete Leite; ALMEIDA, Joselita Santos de; FERREIRA, Ricardo Caetano. A práxis do professor de língua portuguesa frente aos novos cenários de inovação e uso de tecnologias de comunicação e informação. *In* SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da (org.). **Multiletramentos, textos multimodais, ensino de língua portuguesa e outras discussões**. Porto Alegre : Simplíssimo, 2021. Cap. 3, p. 43-50.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. cap. 1, p. 13-22.

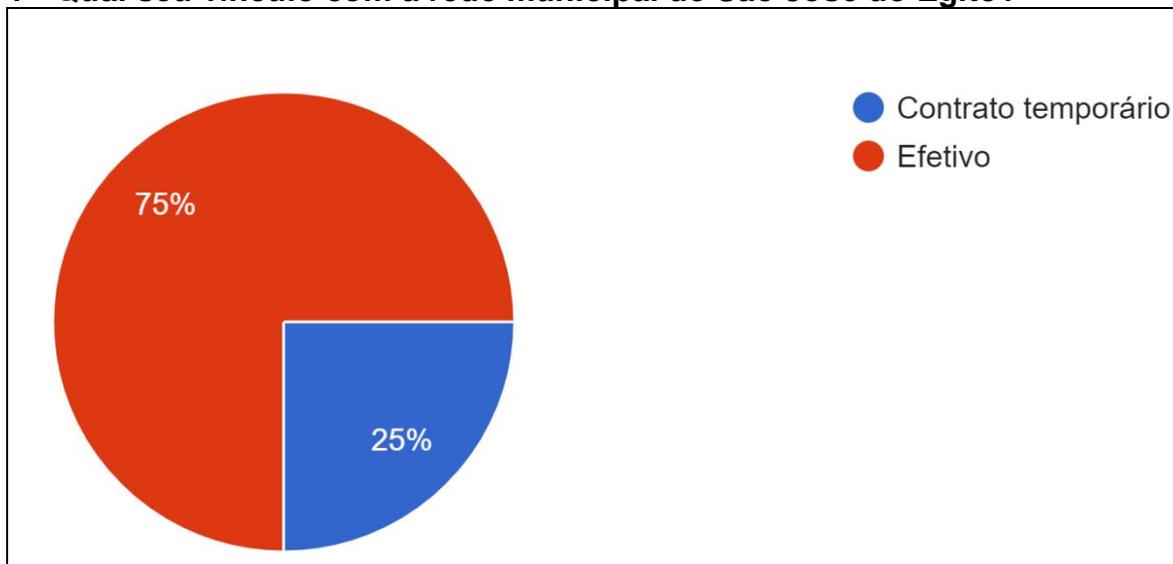
XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)texto Linguístico**, v. 7, p. 42-61, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO COM RESPOSTAS DAS DOCENTES ⁵⁹

1 - Qual seu vínculo com a rede municipal de São José do Egito?

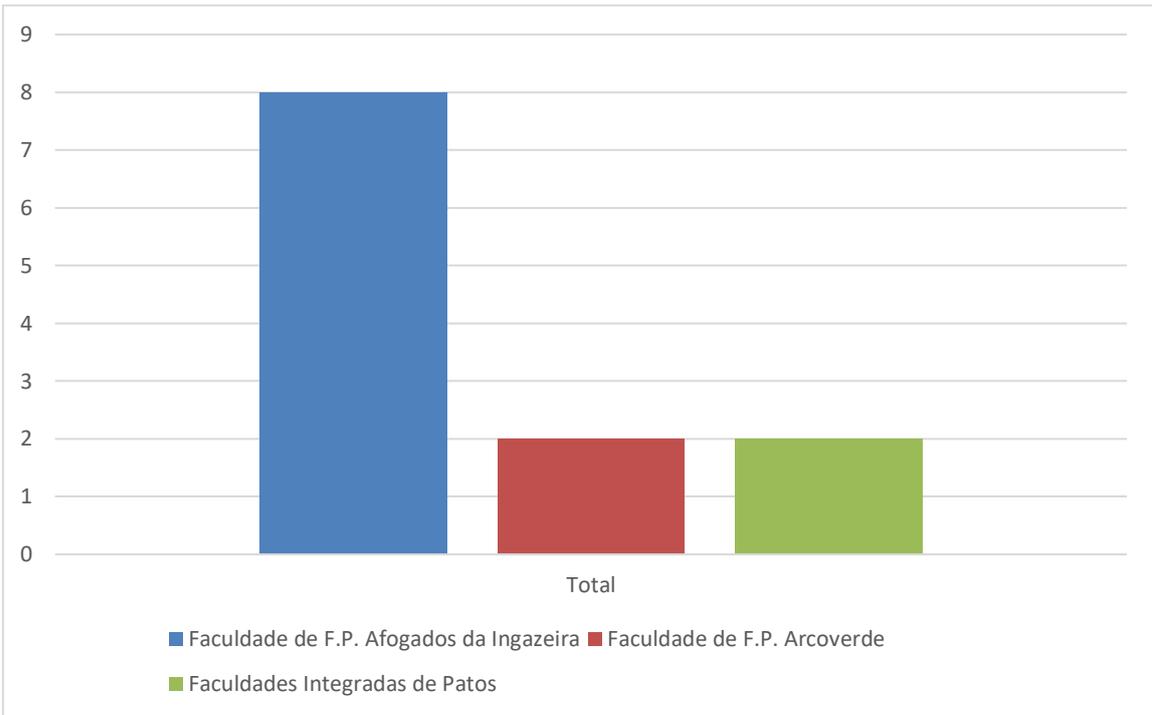


2 - Formação acadêmica GRADUAÇÃO (descreva a titulação - CURSO/ ANO CONCLUSÃO/ INSTITUIÇÃO): Obs.: Caso não possua responder: NÃO)

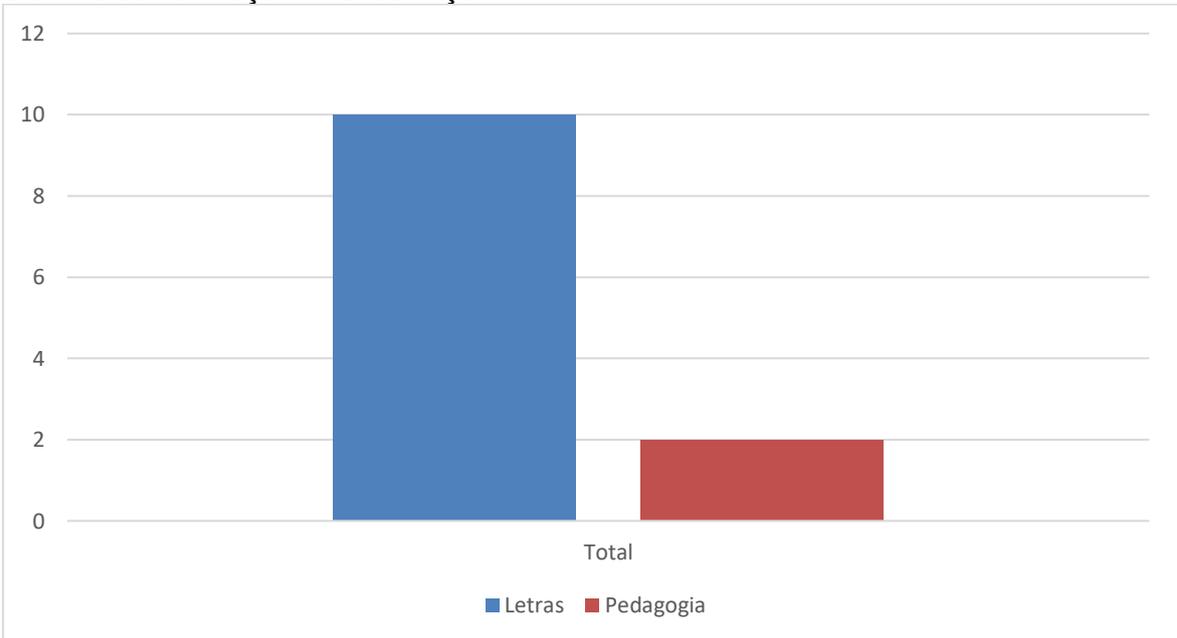
- Especialista. Letras – FAFOPAI - 2002
- Letras - 2009 - FAFOPAI
- FAFOPAI – Letras - 96
- LETRAS/1990/FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARCOVERDE
- Licenciatura Plena em Pedagogia- FIP (Faculdades Integradas de Patos) Ano- 2013
- Graduação em Letras com Habilitação em L. Portuguesa e Inglês concluído na Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira no ano de 2000.
- Letras / FAFOPAI / 2011
- PEDAGOGA-2020-Faculdade do Sertão do Pajeú
- Licenciatura em Letras/2009/ Faculdades Integradas de Patos
- Licenciatura em Letras (Português/Inglês) - AESA (Arcoverde) - 1999
- LETRAS/2005/FAFOPAI
- Letras – Formação em Língua Portuguesa e Inglesa – FAFOPAI/2002

Instituição de formação – Graduação

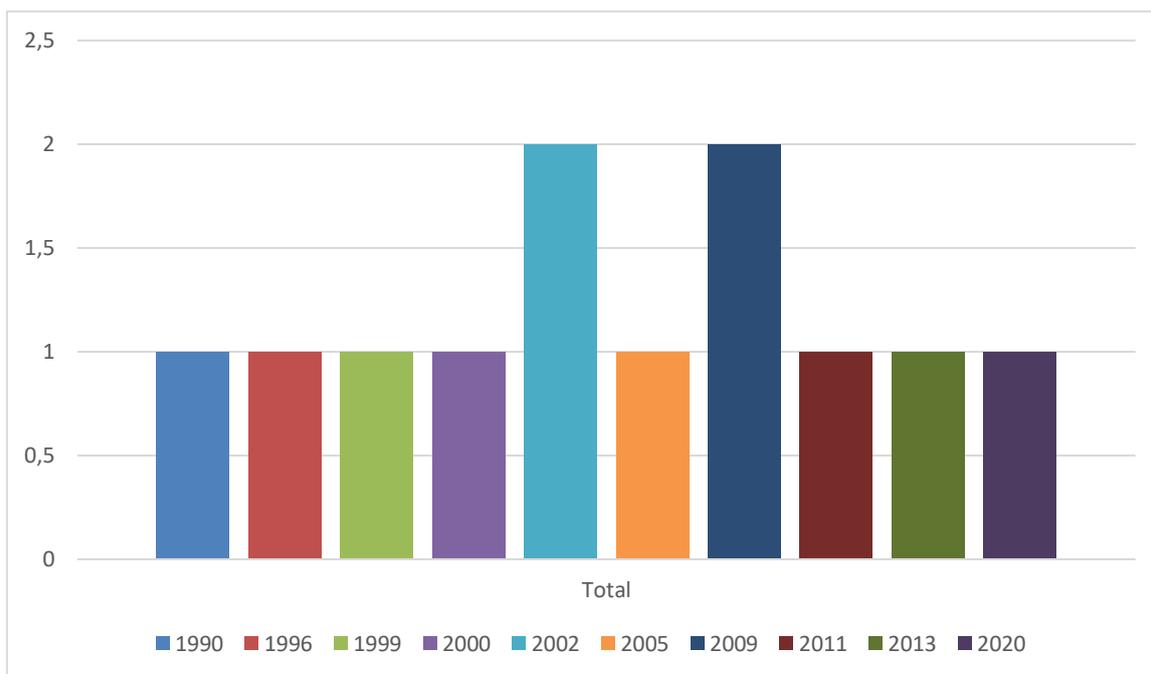
⁵⁹ Dados compilados fidedignamente com base nas respostas dadas pelas docentes por meio do formulário google sem nenhuma alteração na forma ou no conteúdo.



Cursos de formação – Graduação



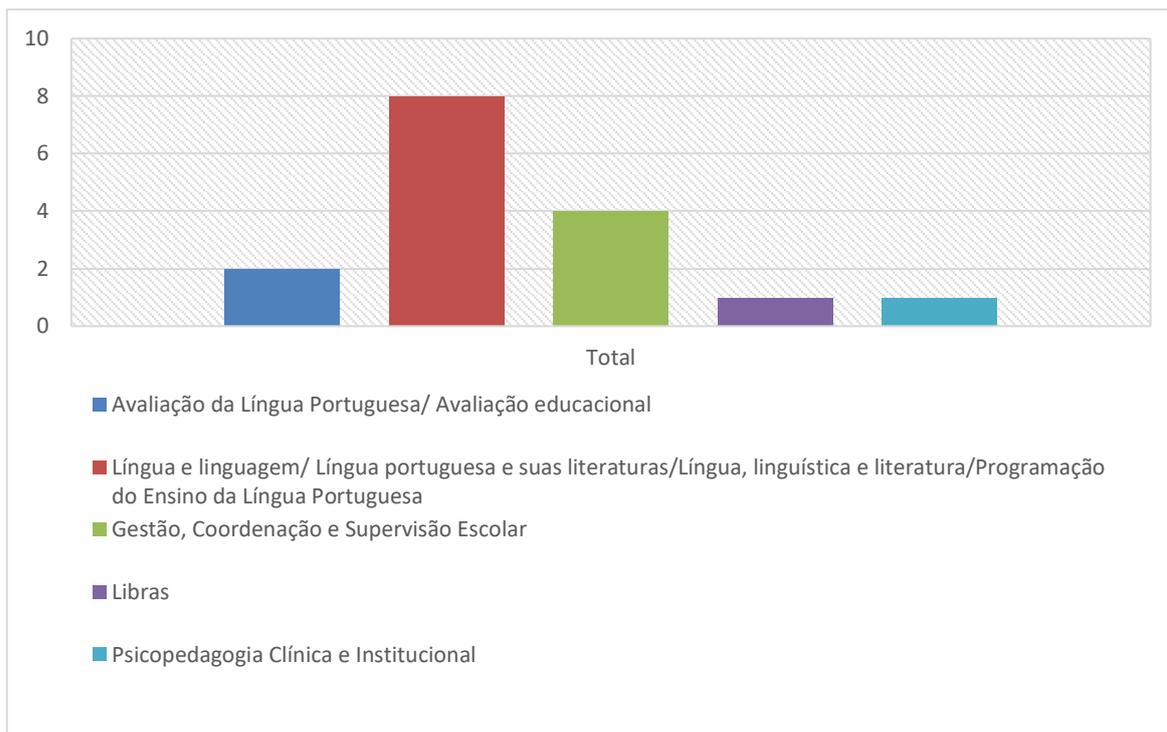
Anos de conclusão – Graduação



3 - Formação acadêmica PÓS- GRADUAÇÃO (descreva a titulação - CURSO/ ANO CONCLUSÃO/ INSTITUIÇÃO): Obs.: Caso não possua responder: NÃO):

- Avaliação da Língua Portuguesa
- Avaliação Educacional-2021- FAVENI (Dom Alberto).
- Coordenação Pedagógica
- Gestão e Coordenação Escolar. O último foi concluído em 2019.
- Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar. UCAM, 2018.
- Libras
- Língua portuguesa e suas literaturas/2018/UPE.
- Língua, linguística e literatura - 2011 - FIP
- LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LITERATURA/2008/FIP
- PROGRAMAÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/2003/UPE
- Programação de Língua Portuguesa
- Programação do Ensino da Língua Portuguesa concluído na Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns em 2005.
- Psicopedagogia Clínica e Institucional- UNIFIP (Centro Universitário) Ano- 2018
- Língua e Linguagem - UPE/2004; Gestão e Coordenação Escolar - UPE/2019

Cursos de pós-graduação – especialização



4 - Curso de aperfeiçoamento na área de LÍNGUA PORTUGUESA nos últimos 10 anos (Descreva curso e Carga horária):

- Não
- Não tenho.
- Formação continuada.
- GESTAR/360 horas
- Não tenho
- Não, apenas oficinas e eventos.
- Letramento digital 360h, travessia 360
- Graduanda em Letras pela UNIP
- Sim, mas não lembro no momento.(NÃO)???
- Participei das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela GRE.
- CURSO TÉCNICA EM REDAÇÃO/80h; CURSO NOÇÕES DA REFORMA ORTOGRÁFICA/80h;
- Projeto VITAE – Fundação Vitae/UFPE - 2004

5 – Você acredita que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, do modo como é feito hoje, apresenta bons resultados? Justifique.

- Não. Ainda falta muito incentivo para a formação continuada dos professores da rede, o tempo para estudo é limitado e não há uma política de formação específica para a área que contemple as necessidades reais dos professores.
- Não, pois deixa a desejar no ensino básico, o que reflete uma negatividade no ensino de alunos do fundamental. Os recursos são poucos, a falta de apoio familiar, formações continuadas para o docente.
- Não. Para a maioria é insuficiente.
- Não, pois os estudantes saem do Ensino Fundamental com um déficit muito grande no que diz respeito às práticas de leitura, escrita e produção de textos.
- Poderia ser melhor
- Não, por mais que já tenha tido um grande avanço com abordagem sobre multiletramentos/multissemiótica nas formações continuadas, muitos professores ainda não as absorvem e as colocam nas suas práticas pedagógicas.

- Em partes, apesar do ensino de língua portuguesa ter avançado muito infelizmente existem professores que ainda mantêm uma metodologia tradicionalista.
- Em partes. Hoje os estudantes possuem mais liberdade de se expressarem tanto com a língua como sobre ela. As didáticas também ajudam a alicerçar não só o bom desempenho da aula como também a aprendizagem. Logicamente que nenhuma didática ou metodologias são infalíveis. Porém vejo que há uma grande lacuna na parte mínima, na que deveria ser completamente preenchida dentro dessa parte mínima. Não é uma pergunta fácil, pois vemos nossos índices crescendo no Brasil, mas quando somos expostos a resultados mais abrangentes o que notamos é um retrocesso gigantesco. Como professora vejo cada mestre fazendo o seu melhor, se dedicando além, sendo capacitado e se capacitando. Não nego a necessidade de uma melhoria também. A era da internet tem auxiliado de forma imensurável também, o que faltaria seriam políticas públicas mais eficazes, mas isso já seria outra questão. O que percebo é que falta motivação nos estudantes, desejo, amor pela língua, de colocar sempre obstáculo onde é "pista livre". Isso é um grande dificultador. Temos sim bons resultados, mas me atrevo dizer que bons resultados são mostras que devemos melhorar ainda mais.
- Bons resultados dependem da postura do (a) Professor (a), pois a didática utilizada para aplicar os conteúdos influenciará na aprendizagem. É preciso estabelecer um elo dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes e apresentar situações que estejam de acordo com a realidade dos estudantes.
- Sim, pois o texto é o laboratório de Língua Portuguesa e a análise linguística deve ser feita levando em consideração o contexto, bem como o foco que é dado a interpretação textual contribui para a capacidade de compreensão do estudante.
- Sim, os professores só precisam de mais apoio e orientações da equipe de ensino.
- Sim. Precisamos apenas aperfeiçoar mais nossas aulas e interligá-las as novas tecnologias.

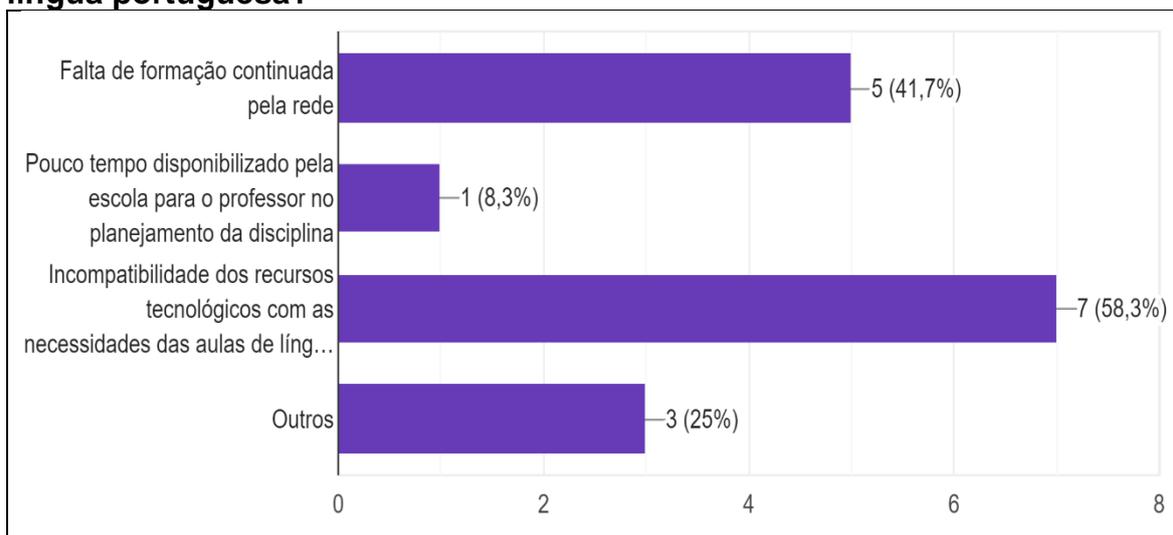
6 – De que forma o ensino de língua portuguesa poderia apresentar melhores resultados?

- Fazendo mais uso das ferramentas tecnológicas que nossos alunos já dominam melhor do que a gente.
- Oportunizando a todos com melhores recursos
- Disponibilização de aparelhos tecnológicos e melhores condições para os docentes e discentes, principalmente, como também formações.
- Com mais participação e incentivo de todos os envolvidos.
- Com mais estudo, com mais incentivo, com mais valorização.
- Tendo em vista que a família e professor são um vínculo que se une até o aluno, trabalhar o apoio familiar é extremamente importante nesses casos, a inovação nos recursos para aulas satisfatórias, e formações qualificadas.
- Com uma prática pedagógica que fizesse o estudante se apropriar das capacidades de compreender textos e de produzi-los em diferentes modalidades (escrita, oral, multimodal), de forma crítica e contextualizada.
- Fazendo o elo entre os conteúdos e o cotidiano dos estudantes, apresentando tais conteúdos de forma prática, dinâmica e objetiva, mostrando sempre a necessidade de conhecer e dominar a Língua Portuguesa, uma vez que esta é utilizada nas mais diversas situações.
- Se desde as séries iniciais fossem desenvolvidas as habilidades e competências dessas práticas com mais precisão, acredito que o déficit seria bem menor.
- Eu busco sempre dinamizar. Não há uma regra pronta a meu ver, elas vão surgindo de acordo com as necessidades individuais e coletivas de cada espaço. Se uma metodologia aplicada produz fruto eu a uso até que outra se agregue anterior, modificando-as. Mas investir na didática e no docente é o ponto chave.
- Desenvolvendo um trabalho com a personalização do ensino, ou seja, com níveis de aprendizagem.
- Utilizar de metodologias que viabilizem o educando a refletir sobre sua aprendizagem, estar junto dele orientando, respeitando seu tempo, despertando no aluno o interesse sobre a língua portuguesa de maneira leve resultando positivamente no seu aprender.

7 – Como você, professor/a de língua portuguesa, trabalha com os multiletramentos em suas aulas?

- No momento, afastada para estudo.
- Não.
- No momento não leciono língua portuguesa.
- Por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais).
- Essa parte deixa "a coisa " bem mais atraente. Eu invisto muito nas mídias audiovisuais, a paródia na gramática, por exemplo, é um facilitador. Os textos digitais também, pois os estudantes gastam de tudo que envolva um "wifi ou dados móveis". Misturamos tudo e temos um bom resultado. O que percebo é que a mente, antes limitada, se expande. Eu tento de tudo um pouco. A escrita e a leitura hoje em dia se forem aplicadas isoladas acabam se tornando para os estudantes tediosas. Então cantamos, dançamos, clicamos e seguimos.
- Como posso, busco sempre o melhor para os alunos, inovando e acreditando.
- Trabalho de forma interativa, buscando introduzir as tecnologias digitais em sala de aula, visto que com a situação atual, se faz necessário que elas estejam presentes.
- Com textos multimodais.
- De forma colaborativa
- Articulando os conteúdos escolares com o cotidiano do estudante, usando diversos gêneros textuais e práticas de produção, sejam orais ou escritas.
- Incentivando a construção de conhecimento através de um olhar reflexivo acerca de questões sociais, promovendo espaços para a percepção de outras maneiras de ver o mundo, ou seja, outras culturas.
- Incentivo a construção de conhecimento através de um olhar reflexivo acerca de questões sociais, promovendo espaços para percepção de outras maneiras de ver o mundo.

8 - Quais são suas maiores dificuldades no planejamento da disciplina de língua portuguesa?

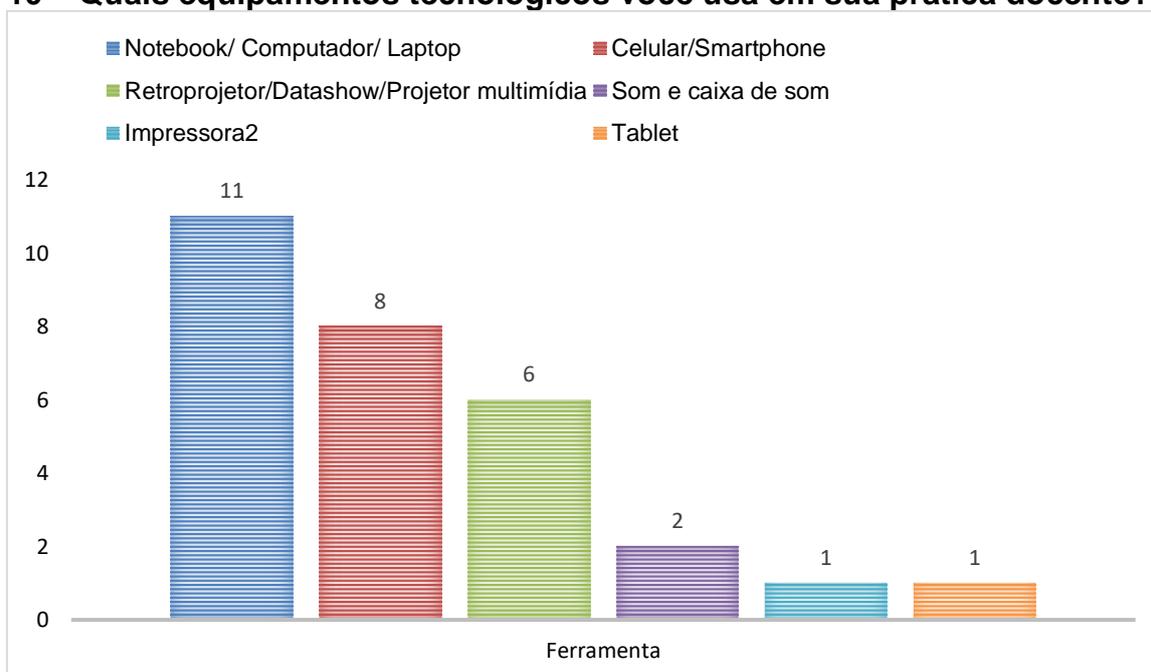


9 – Qual ou quais seriam as suas sugestões na solução dos problemas surgidos ou em aberto na questão anterior?

- Escolas melhores equipadas.
- Aquisição e mais disponibilidades dos equipamentos na escola.
- Que o governo municipal disponibilizasse ferramentas adequadas para o uso das novas tecnologias tanto para os professores quanto para os estudantes.
- Melhores subsídios
- Há uma grande escassez em relação ao uso da tecnologia, e ela é para os estudantes a porta do paraíso. Mas na escola é como se os muros fossem separá-los disso. Antes, quando a tecnologia não era tão acessível, as escolas tinham sala de informática, hoje não possuem ou estão abandonadas. Uma reestruturação dessas salas seria algo além de agradável, muito útil.

- Que a secretaria abrace mais a educação, buscando formações, valorizar o professor em todos os sentidos.
- Formação continuada no que tange ao ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, conseqüentemente, às práticas de multiletramentos.
- Formação continuada na prática, com pessoas habilitadas e preparadas para esse grande desafio.
- Apesar da formação continuada acontecer, no contexto atual seria a formação voltada ao ensino híbrido.
- Equipar escolas e professores para melhor desenvolver seu trabalho, incentivo financeiro para a formação continuada, adequar a formação dos professores de acordo com as necessidades de cada situação, uma vez que é feita uma formação que não atende as demandas e as particularidades da rede.
- Não foi assinalada a questão (outros)
- Investimento no campo de recursos para a educação de modo geral. Oferecendo ao professor e ao aluno, uma qualidade nas aulas.

10 – Quais equipamentos tecnológicos você usa em sua prática docente?



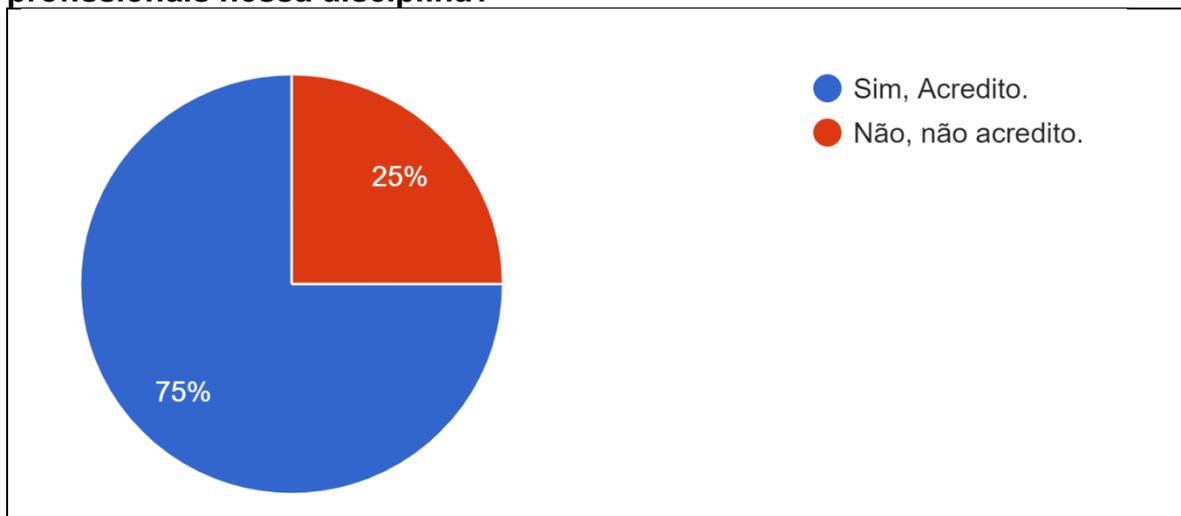
11 – Como você trabalharia em suas aulas de língua portuguesa os gêneros: telejornal, Vlog e Miniconto⁶⁰:

- Teria muita **dificuldade**, principalmente porque além de não ter muito conhecimento sobre as TICs, faltaria equipamentos. Mas, daria meu jeito.
- **Dividiria a turma em grupos**, cada grupo do telejornal abordaria uma temática atual, envolvendo cenário, vestimentas, e ações que remetesse ao telejornal apresentado. No vlog, daria a sugestão de gravar ações do seu dia a dia, e no miniconto seria uma história contada de modo caracterizado, e dramatizado.
- Inicialmente apresentaria vídeos com estes gêneros, depois faria apresentações destes gêneros através de vídeos **gravados pelos estudantes** e também apresentações na sala de aula.
- Gravação de vídeos e **apresentações individuais** e ou simultâneas seria um ótimo desafio!

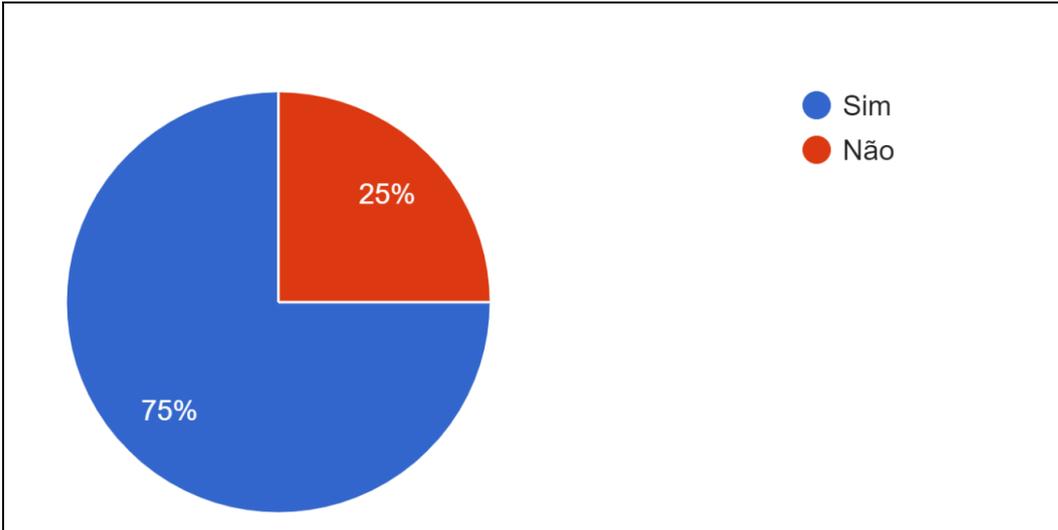
⁶⁰ Os gêneros apontados nesta pergunta foram selecionados previamente pelo pesquisador com base na BNCC, bem como direcionado para os gêneros que se pretende desenvolver o curso de formação.

- No contexto atual, através do **uso dos recursos tecnológicos** e aplicativos adequados ao gênero.
- **De maneira atrativa e interativa.** Um Vlog, por exemplo, poderia pedir para que o aluno contasse o seu dia- a- dia em um vídeo, contando suas dificuldades durante esse tempo de pandemia (casa, aulas remotas, relação com a família...).
- Uma vez em uma turma, eles criaram um telejornal, fizeram uma tv de uma caixa enorme e se **filmaram** lá, todos bonitinhos. **Usamos podcast**, mas em algumas séries, como as questões mudando de ciclo é um pouco mais difícil, pela razão da dependência nessa transição. Não é uma regra que se aplica a todos, mas ela existe. Também fazemos **vídeos** dos contos e/ou com encenação.
- **Com slides, vídeos**, atividades, explicações; jogos no **word wall**.
- Trabalharia com debates apresentando **temas atuais** de forma a levar os estudantes a produzirem textos e apresentarem em forma de vídeos.
- Com o **uso em mãos dos mesmos** de forma lúdica e produtiva
- Inicialmente aplicaria uma entrevista em que **procurasse investigar a legitimação** sobre o conhecimento dos gêneros, em estudo, entre os estudantes, como também levantaria os canais de vlogs que estão sendo mais acessados por esses alunos e quais os motivos que levam esses jovens a acessarem esses vídeos e trabalharia a dificuldade para identificar as semelhanças e diferenças nas opiniões que vlogueiros e jornalistas expressam sobre um determinado assunto. A partir desse levantamento, selecionaria minicontos verificando os conteúdos neles tratados e como estes seriam abordados e retextualizados como estratégia para o ensino de produção de vídeos.
- Seleciono, ainda que inconscientemente, um gênero em função daquilo que desejo comunicar e em função do efeito que espero produzir em meu interlocutor. Levando-os a refletir sobre as **diversas funções sociais** de cada um. (Grifos nossos)

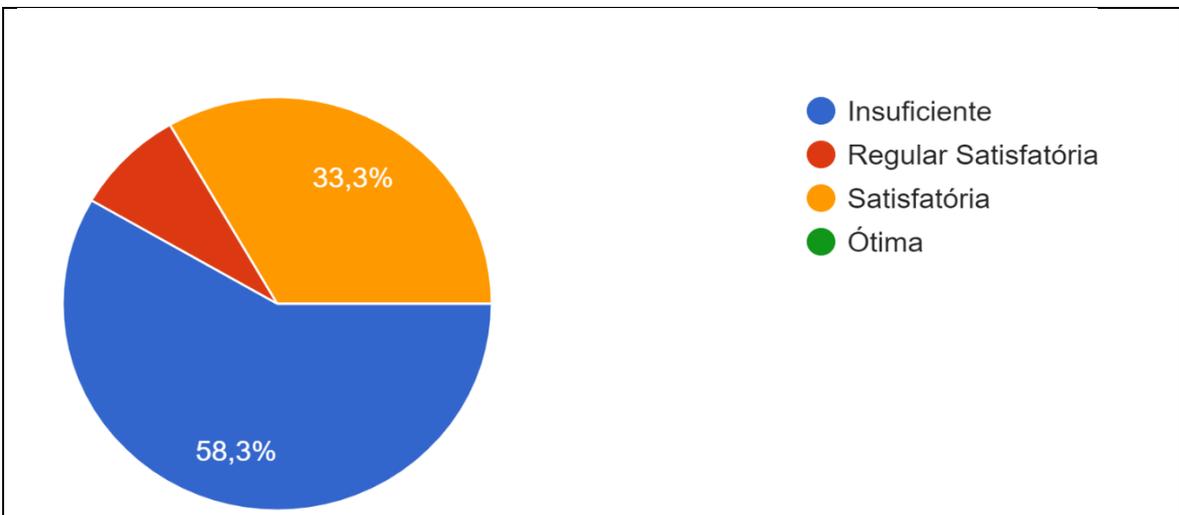
12 – Você acredita que as universidades estão formando realmente bons profissionais nessa disciplina?



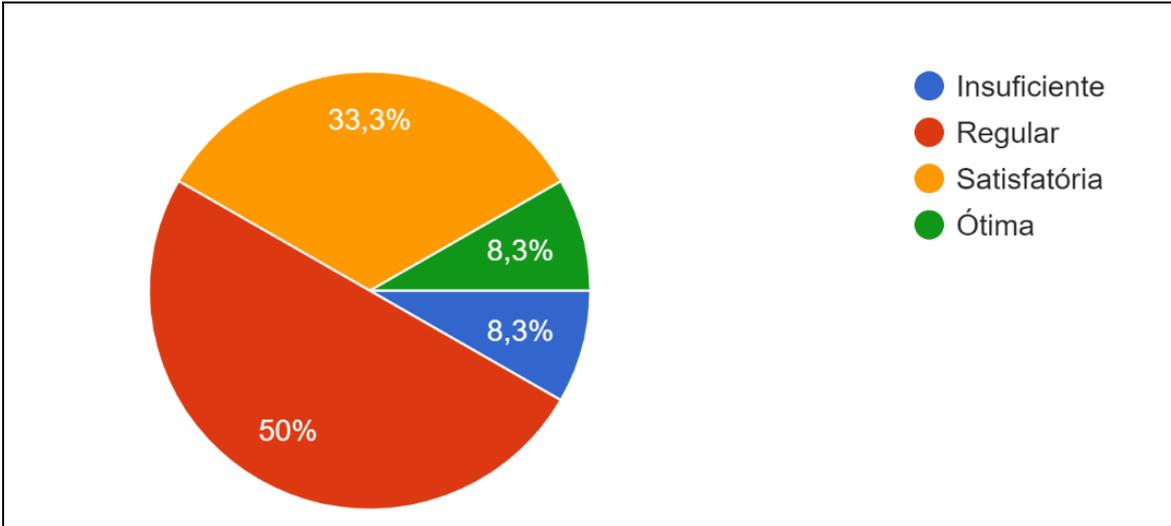
13 - Hoje você participa de algum curso de formação continuada?



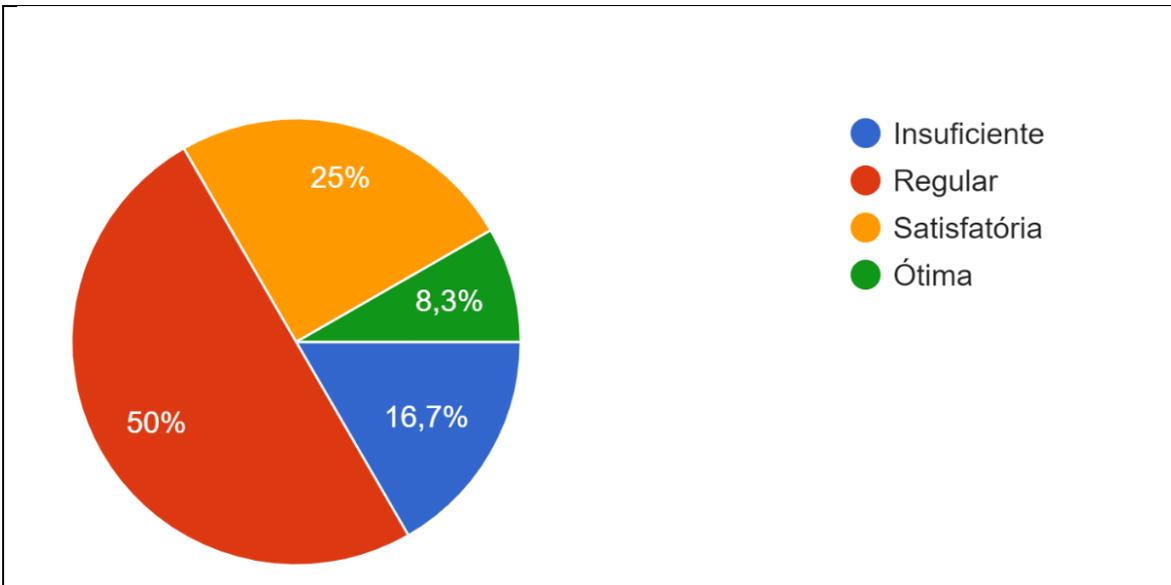
14 - Como você considera a sua formação sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na sua carreira docente?



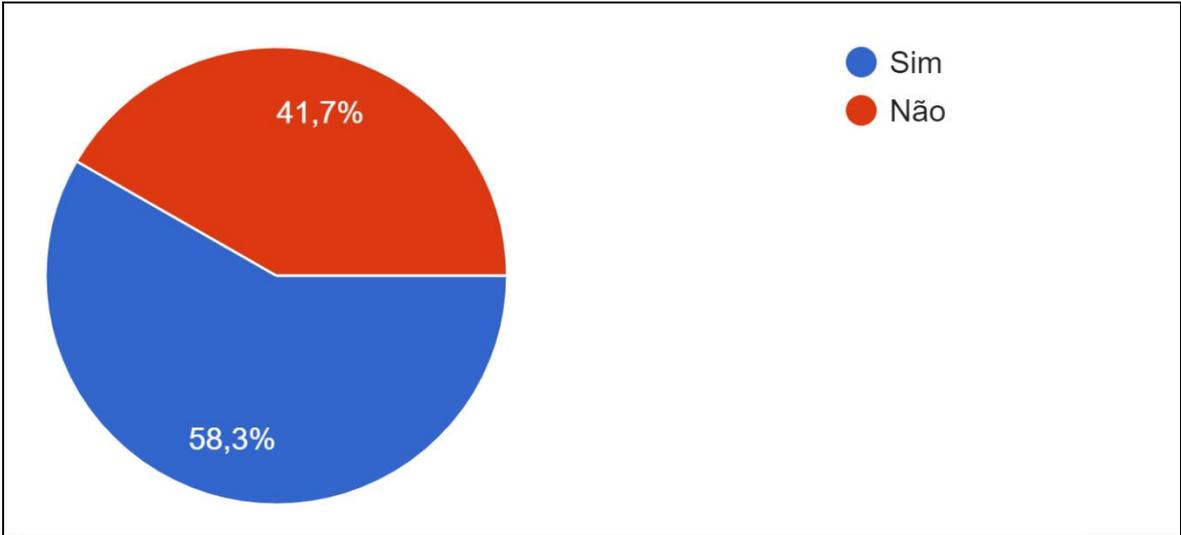
15 – Como você avalia seu trabalho com produção de texto em sala de aula?



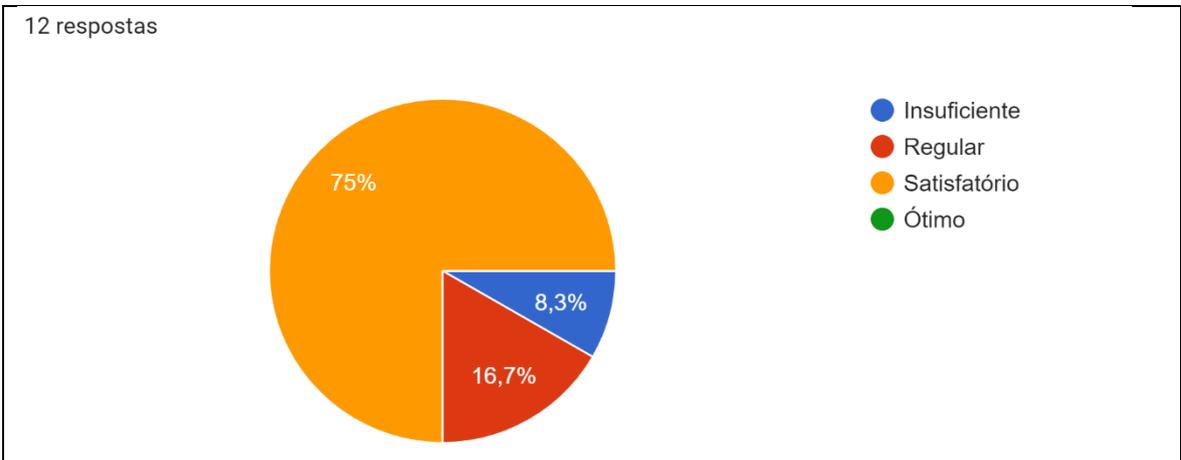
16 - Como tem sido sua formação docente quanto a produção textual?



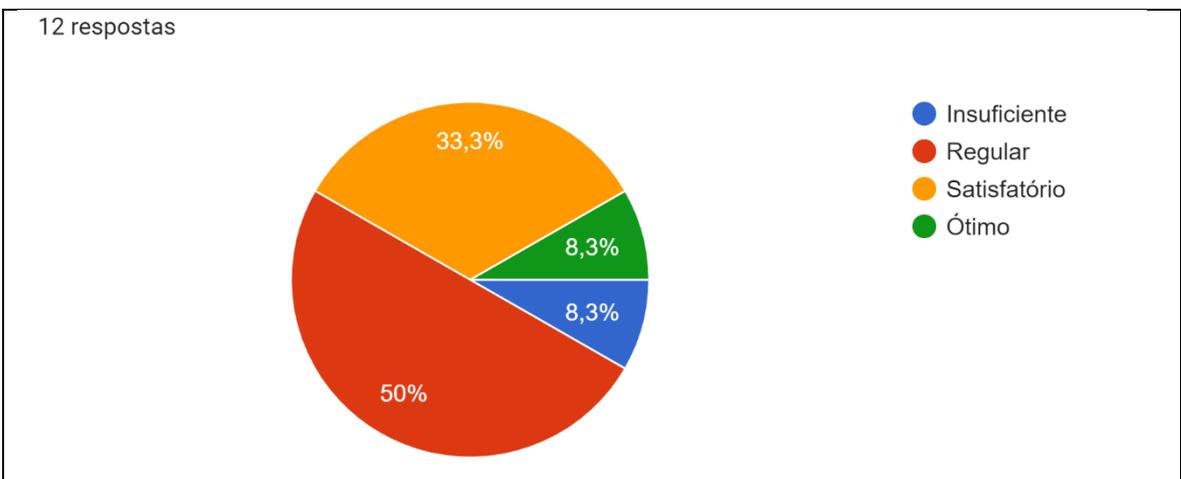
17 - Você participou de algum curso de aperfeiçoamento sobre produção textual nos últimos 05 anos?



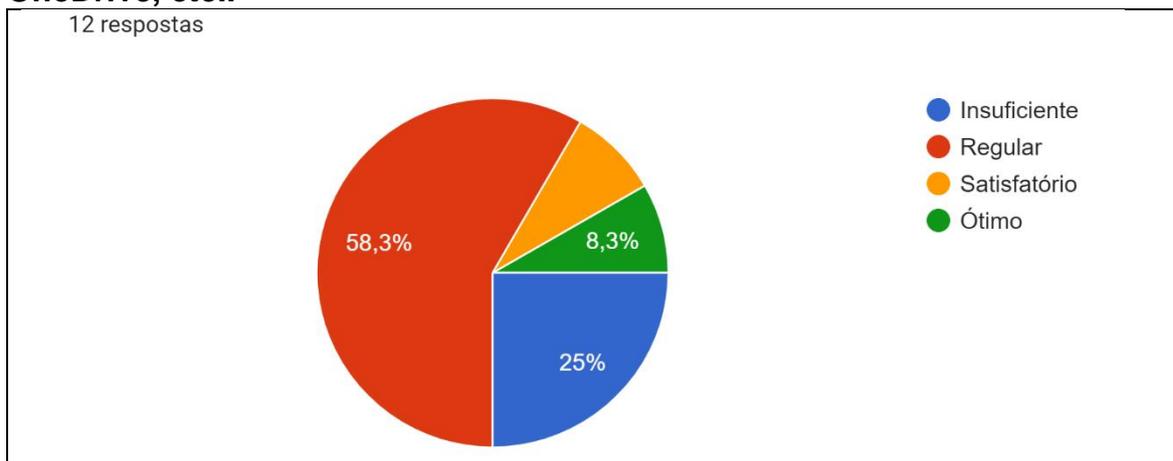
18 – Ferramentas de busca de informação- Google, Bing, ...



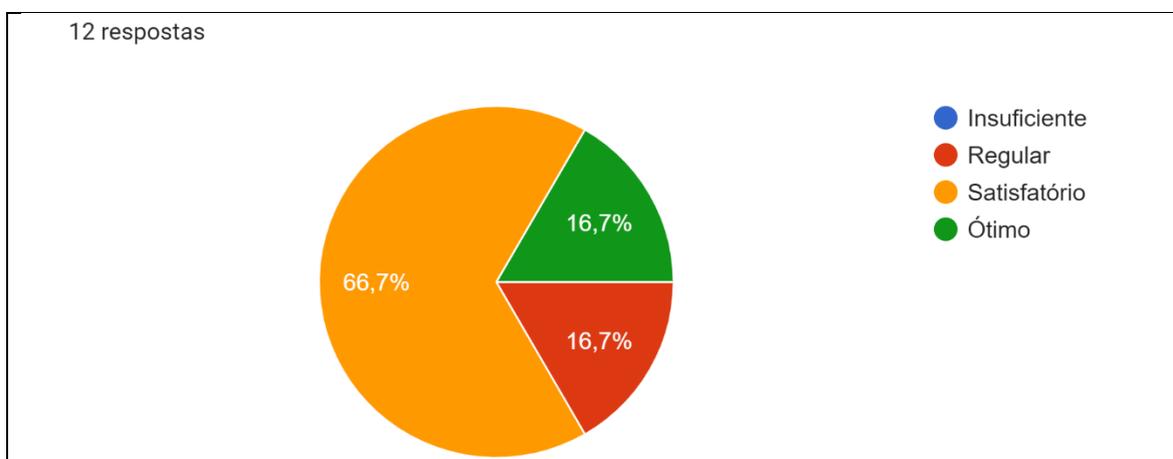
19 – Ferramentas desenhadas especialmente para a educação – blackboard, moodle, google classroom, google meet...



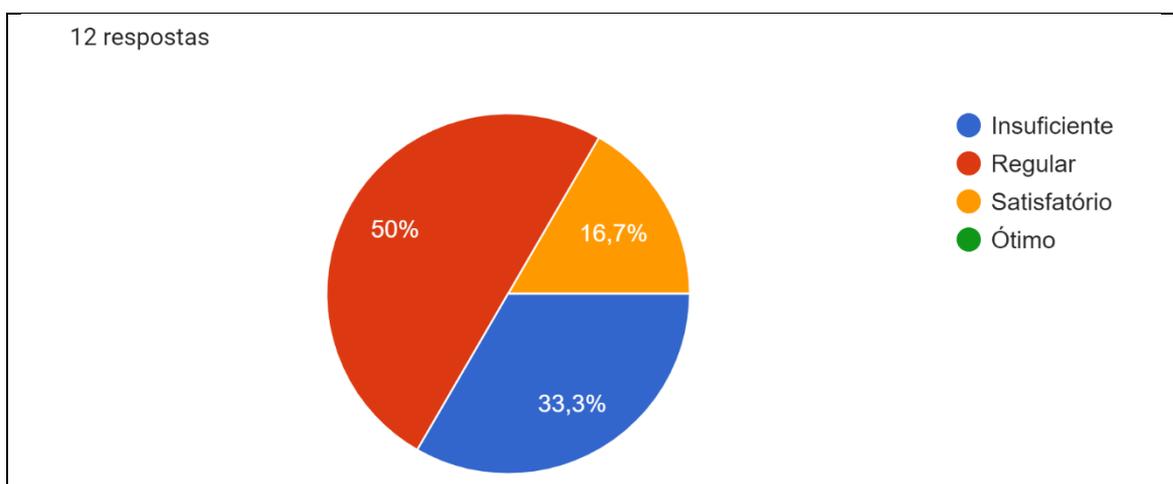
20 – Ferramentas de armazenamento de informações - Google Drive, OneDrive, etc..



21 – Ferramentas de comunicação e relacionamento – WhatsApp, Facebook, Skype...

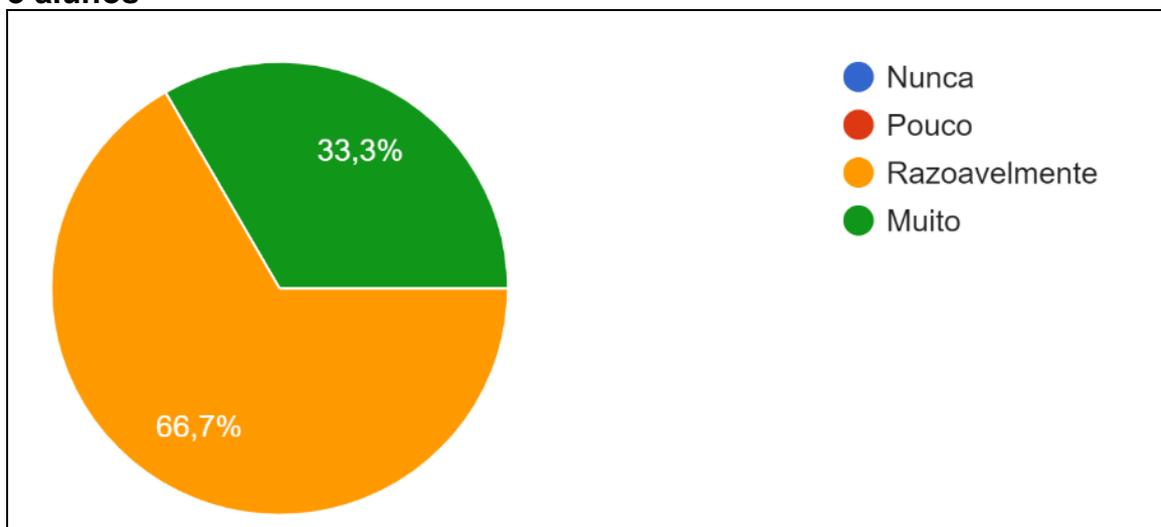


22 – Ferramentas de gestão e organização - Google calendar, Google notes, ...

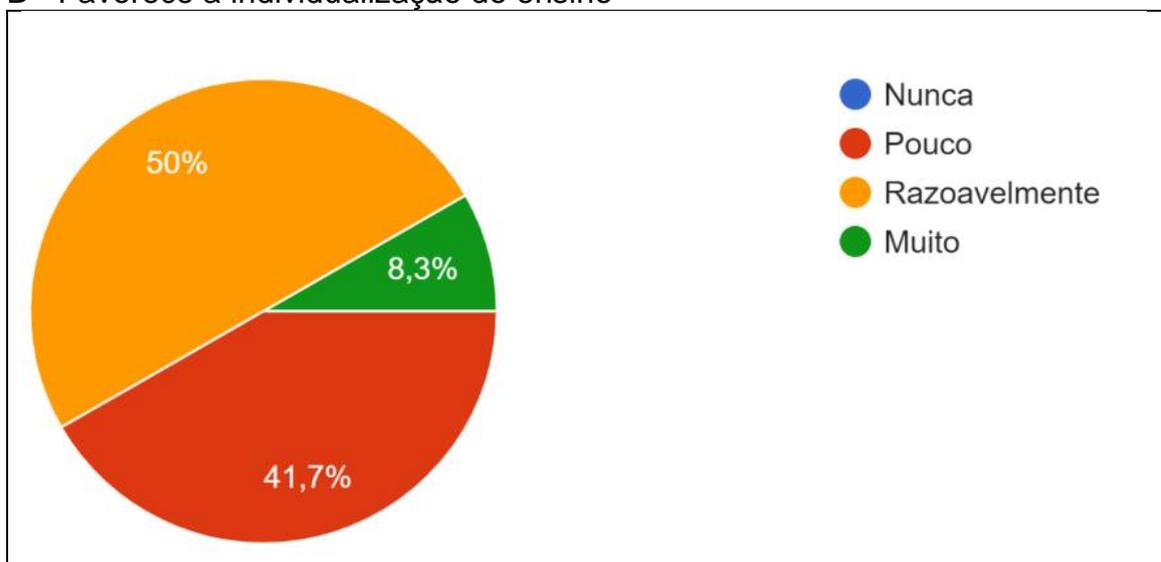


23 - Sobre o suporte⁶¹ das TICs nos processos educativos assinale qual a intensidade que você considera que esse fator interfere na sala de aula?

A - Aumenta a interatividade entre os alunos e professores entre professores e alunos

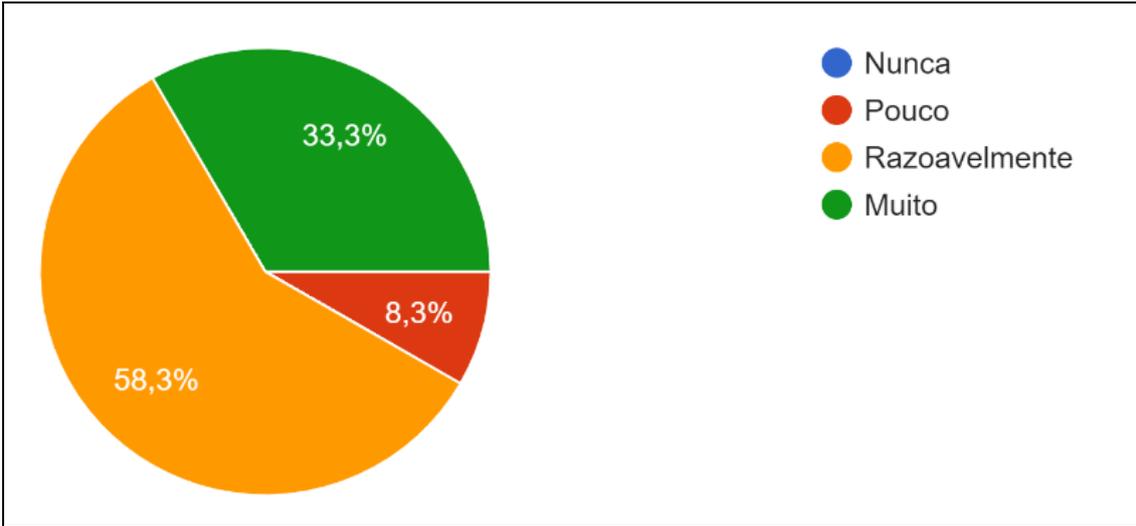


B - Favorece a individualização do ensino

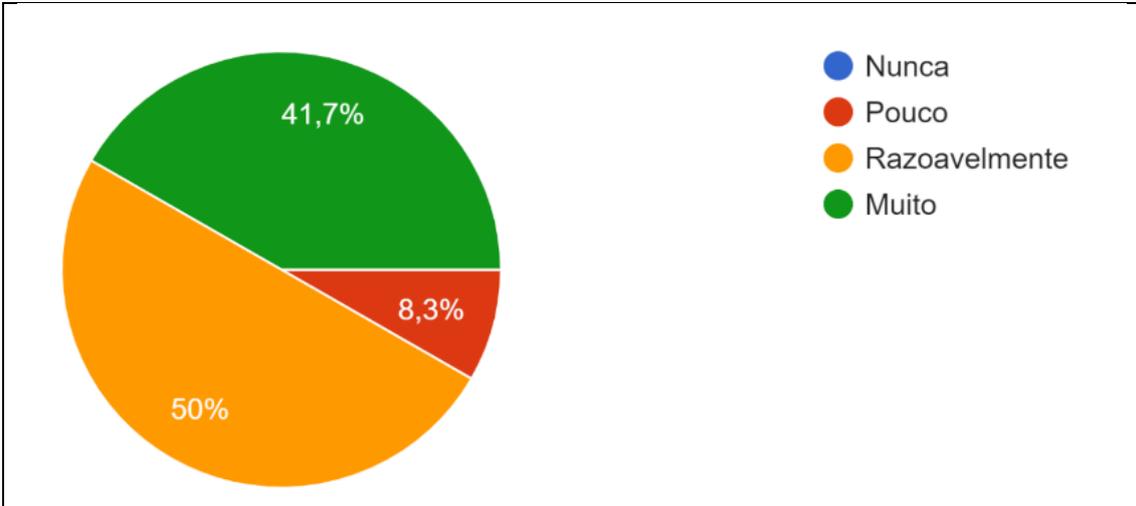


C - Potencializa o desenvolvimento de habilidades comunicativas

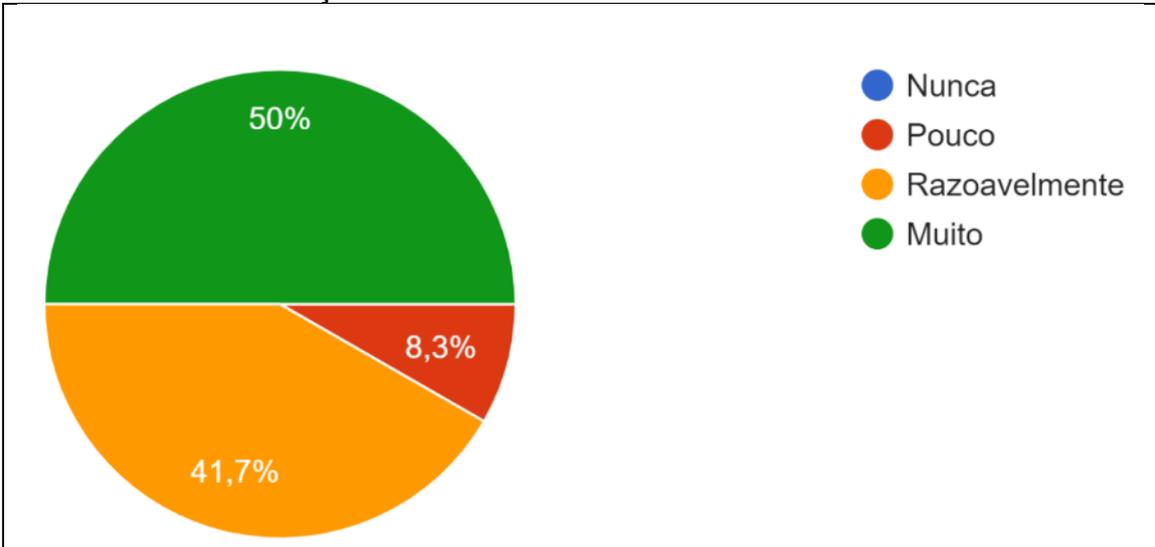
⁶¹ Aqui a palavra suporte está sendo utilizada como sinônimo de apoio ou ajuda.



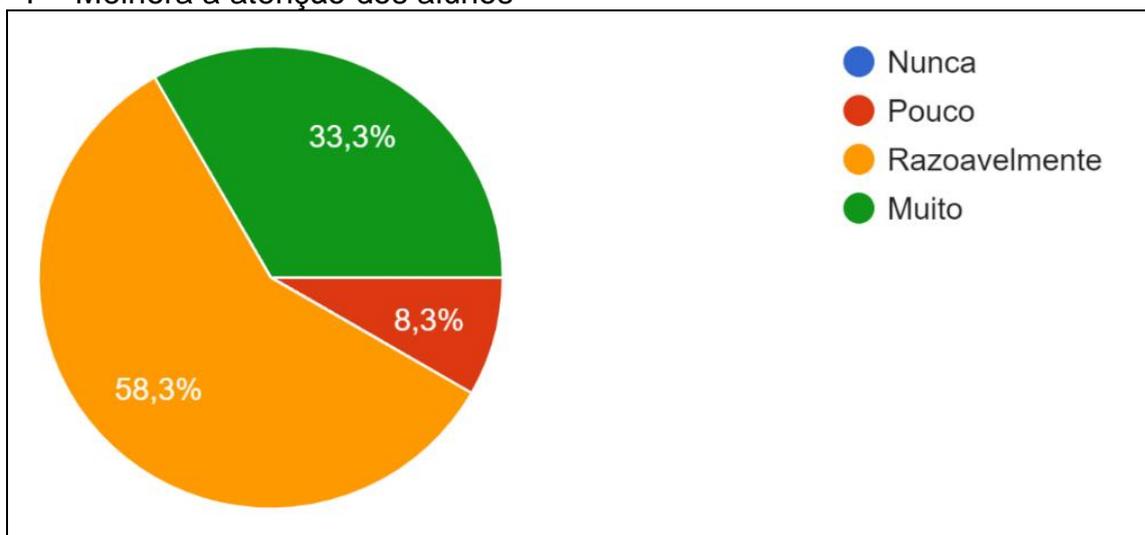
D - Promove o trabalho colaborativo



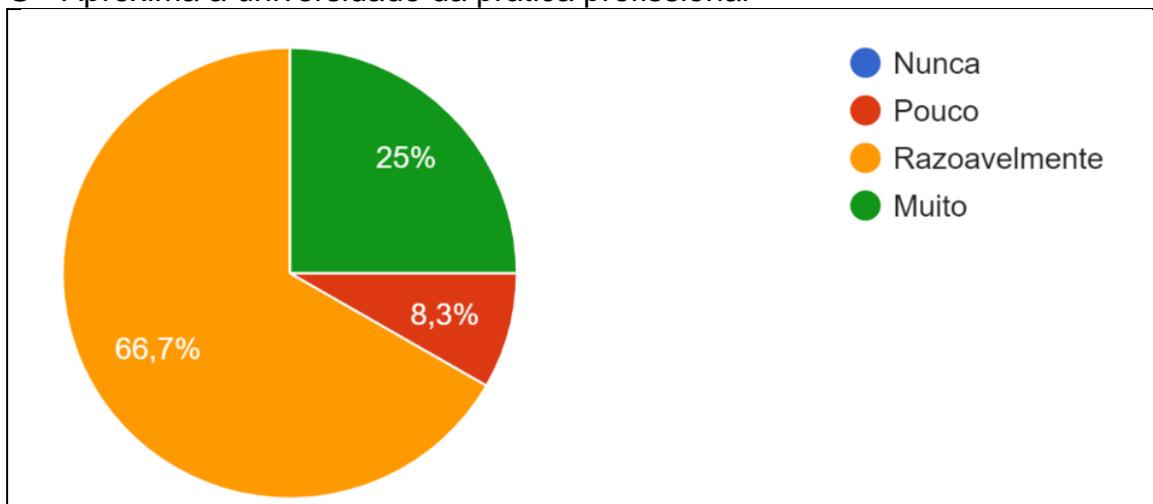
E - Aumenta a motivação dos alunos



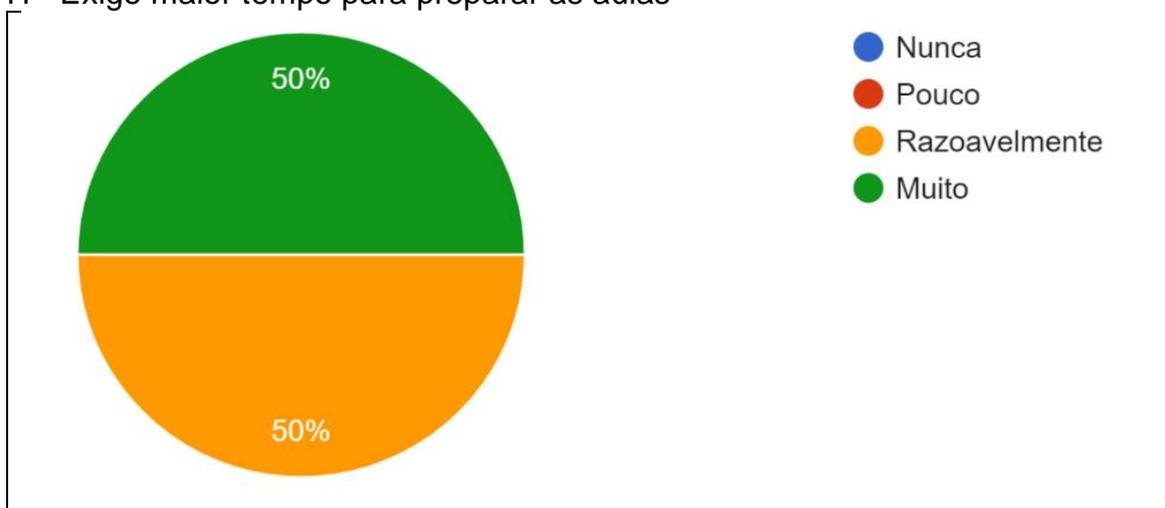
F - Melhora a atenção dos alunos



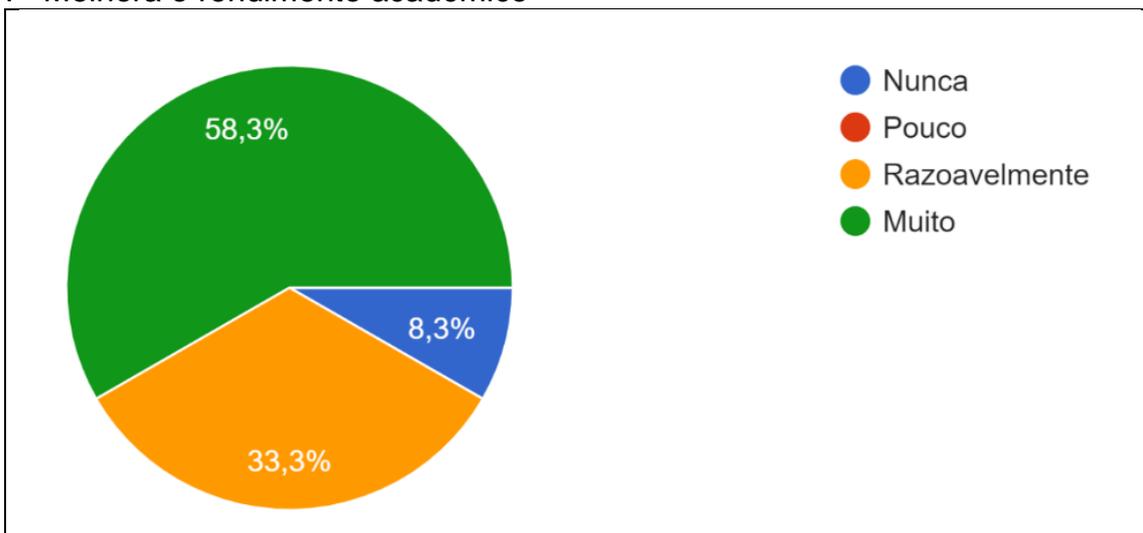
G - Aproxima a universidade da prática profissional



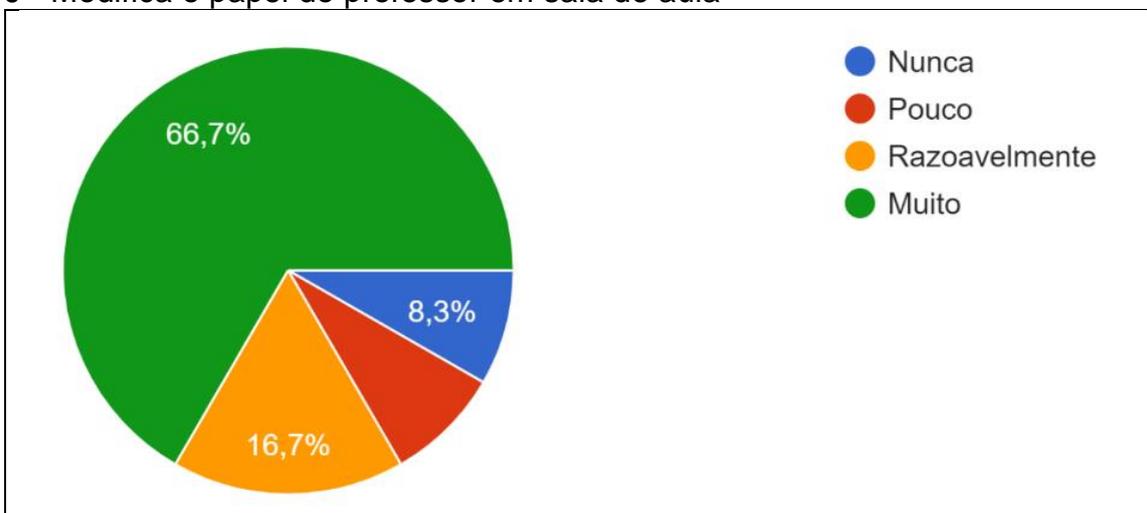
H - Exige maior tempo para preparar as aulas



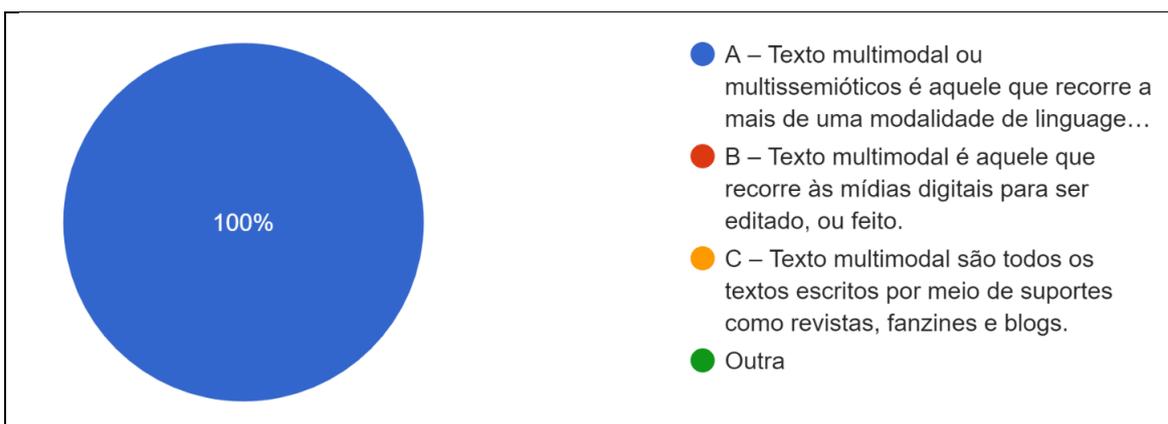
I - Melhora o rendimento acadêmico



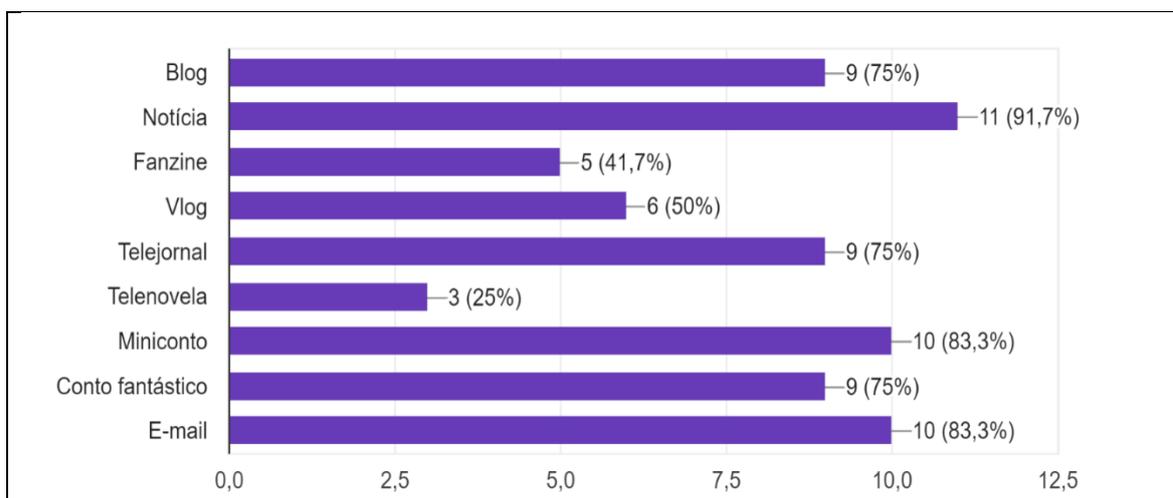
J - Modifica o papel do professor em sala de aula



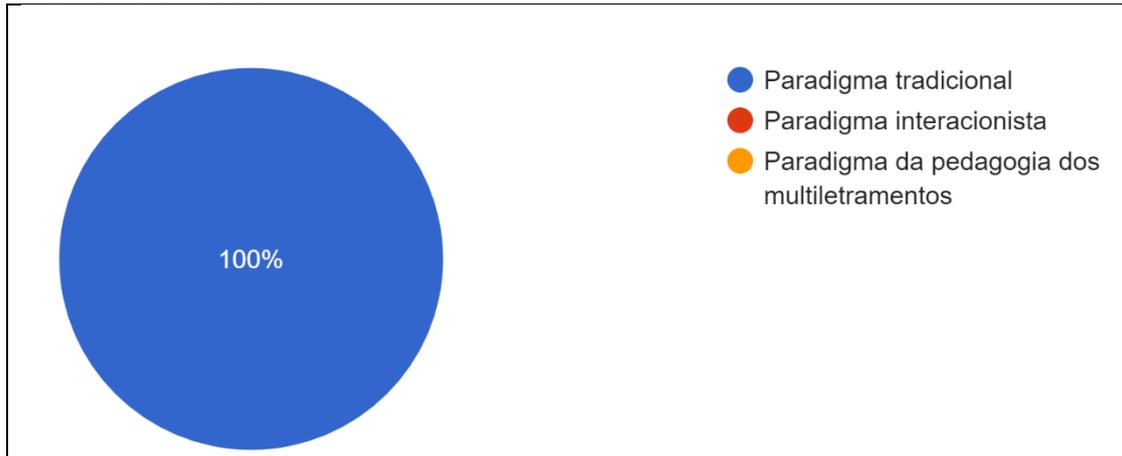
24 – O que você entende por textos multimodais?



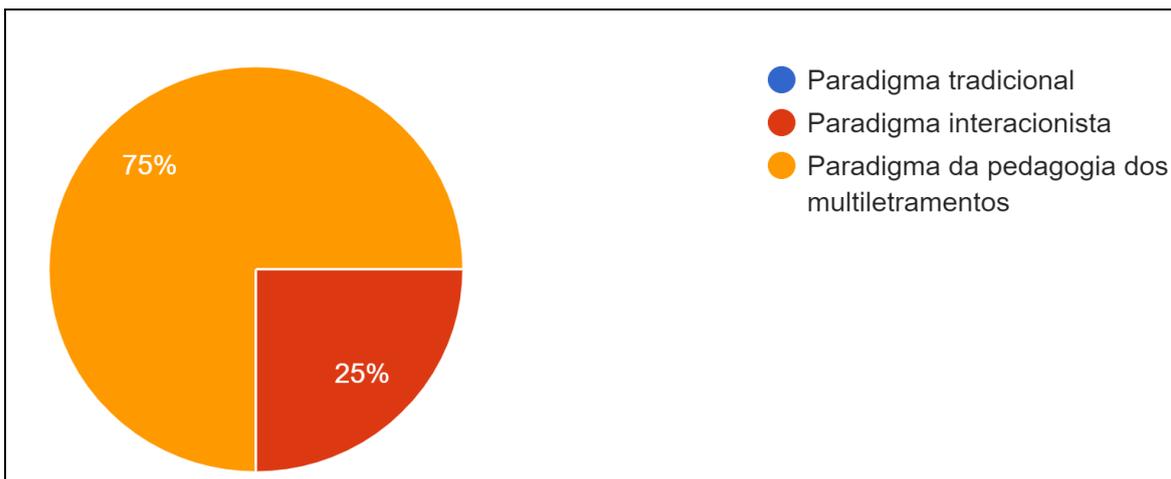
25 – Quais gêneros a seguir você considera importante trabalhar em sala de aula (marque mais de uma opção se necessário)?



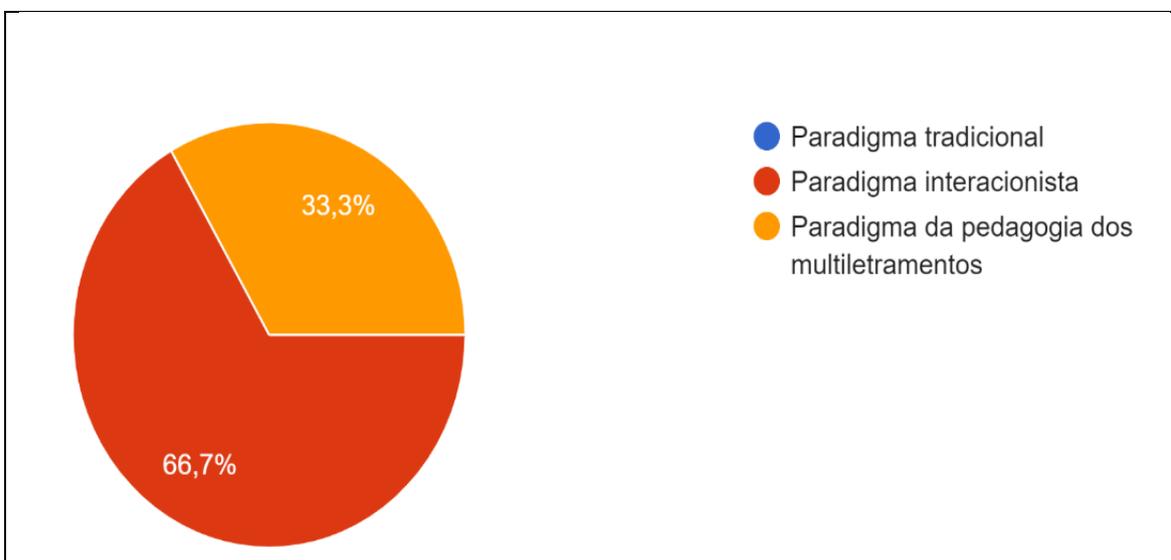
26 - A qual concepção de produção de texto pertence este discurso: a produção é tida como único meio para aprovação do aluno. O professor solicita o texto (redação) e o aluno escreve com todos os mecanismos gramaticais ensinado pelo professor. Não há revisão textual, só há o certo e o errado. Padronização da escrita, não há autoria própria, muito menos intertextualidade?



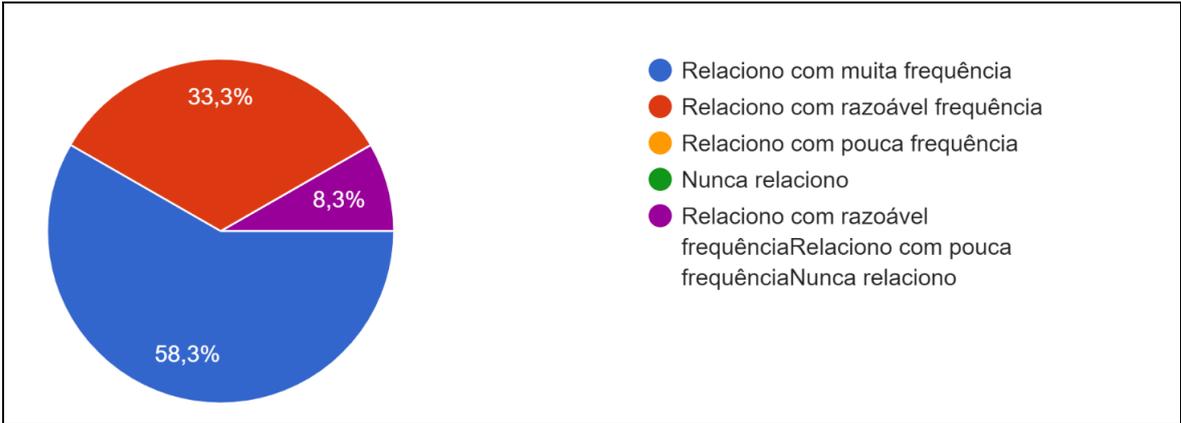
27 - A qual concepção de produção de texto pertence este discurso: neste paradigma a produção de texto é tomada como centro do ensino de língua. O texto tem autoria própria e leva em consideração o meio em que está inserido o autor/ aluno. O texto passa do papel para outras mídias. Não se produz somente no papel.



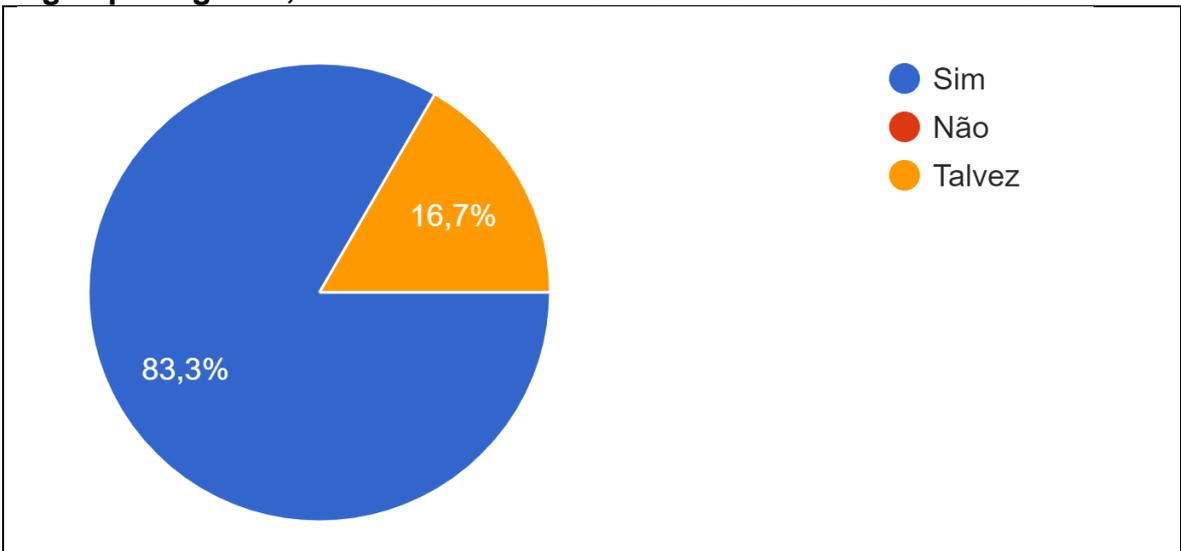
28 - A qual concepção de produção de texto pertence este discurso: Uso dos contextos nas produções. Termos como redação. Se perpetua a noção de troca de ideias. Produção por meio de imagens chaves. Há a troca de informações entre estudantes e professores. O texto é um constructo do aluno, traz suas ideias à tona. Há também a valorização da produção oral.?



29 – Com que frequência você relaciona a BNCC em suas aulas de língua portuguesa?



30 - Havendo no município minicurso direcionado a produção textual em língua portuguesa, você se interessaria em se inscrever nesse curso?



APÊNDICE B – EMENTA DO CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

Mestrando: Eurico Rosa da Silva Júnior
Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Ementa do curso: Produção de textos multimodais: vlog e telejornal

Carga horária:	60 horas - (encontros síncronos e assíncronos)	
Conteúdo:		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A produção de texto – um resgate histórico ✓ Gênero textual vlog e telejornal; ✓ Os gêneros multimodais na sala de aula e a BNCC; ✓ Usos e desafios das ferramentas digitais nas aulas de língua portuguesa; ✓ O lugar dos textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa; 		
Módulo	Objetivo	Metodologia
I - A produção de texto – um resgate histórico – Síncrono	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa 2. Investigar como os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de São José do Egito-PE se apropriam dos textos multimodais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encontro no <i>google meet</i> para apresentação do minicurso; ✓ Questionamentos aos professores sobre o resgate histórico da produção textual; ✓ Apresentação de slides com resgate histórico sobre a produção de texto; ✓ Retomada de atividade 1 lançada previamente na plataforma <i>Moodle</i> entrevista aos docentes sobre ferramentas digitais que eles mais usam com seus alunos; ✓ Proposta de diário de bordo para o docente por meio da plataforma <i>google docs</i>;
II – Moodle –relato sobre a prática em sala de aula e produção de <i>vlog</i> pessoal;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar como os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de São José do Egito-PE se apropriam dos textos multimodais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As docentes responderão no moodle a um pequeno questionário sobre a prática de produção de texto multimodal em sala de aula; ✓ As docentes produzirão um <i>vlog</i> pessoal com relatos sobre suas produções multimodais em sala de aula.
III – Os gêneros multimodais na sala de aula e a BNCC – Gênero telejornal e <i>vlog</i> – Síncrono	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar as contribuições trazidas pelos documentos oficiais acerca da produção de textos multimodais, em especial a BNCC. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Google Meet</i> - Debate sobre os gêneros multimodais na BNCC – uso de slide com sugestões de gêneros no eixo produção textual – Telejornal e <i>vlog</i>; ✓ Trabalhando com o telejornal e o <i>vlog</i> – proposta de trabalho – proposta elaborada previamente para consulta; ✓ Proposta de atividade: produção de sequência didática para o trabalho com os gêneros <i>vlog</i> e telejornal.
IV – <i>Moodle</i> – Postagem de relato	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar como os professores de Língua 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O docente responderá no moodle um pequeno questionário sobre a prática de

de experiência sobre a atividade – diário de bordo.	Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de São José do Egito-PE se apropriam dos textos multimodais.	produção de texto multimodal – telejornal e <i>vlog</i> ;
V – Usos e desafios das ferramentas digitais nas aulas de língua portuguesa; - Síncrono;	1. Destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa;	✓ <i>Google Meet</i> - Debate com slides sobre os usos das ferramentas digitais na sala de aula; ✓ Atividade final – proposta de sequência didática para a produção de telejornal e <i>vlog</i> - elaborar pequeno relato da experiência do curso;
VI – O lugar dos textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa – conclusão do curso e avaliação;	1. Destacar a relevância da produção dos textos multimodais na prática de sala de aula do professor de língua portuguesa; 2. Investigar como os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de São José do Egito-PE se apropriam dos textos multimodais.	✓ Reflexão sobre os textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa – colocações dos docentes a partir do diário de bordo no <i>moodle</i> e de sua prática docente em sala de aula com o uso da sequência didática– uso de slides com recortes; ✓ Conclusão do curso com apresentação sucinta do relato de experiência dos docentes; ✓ Preenchimento de formulário <i>google</i> para avaliação do curso;
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador com acesso à internet; ✓ Acesso à plataforma moodle; <p>Público-alvo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Professoras de língua portuguesa do município de São José do Egito-PE <p>Total de Participantes: 20 pessoas.</p>		
<p>Bibliografia básica</p> <p>ANTUNES, Irlandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo : Parábola Editorial, 2003.</p> <p>DIAS, Karina de Araújo (Org.). Formação docente em perspectiva: políticas, proposições e práticas. Curitiba : Bagai, 2021.</p> <p>FERRAREZI JR., Celso. Pedagogia do silenciamento: a escol brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo : Parábola Editorial, 2014.</p> <p>FERRAREZI JR. Celso; CARVALHO, Robson Santos de. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer. São Paulo : Parábola Editorial, 2015.</p> <p>GUEDES, Paulo Coimbra. A formação do professor de português: que língua vamos ensinar? São Paulo : Parábola Editorial, 2006.</p> <p>RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2016.</p> <p>SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da (org.). Multiletramentos, textos multimodais, ensino de língua portuguesa e outras discussões. Porto Alegre : Simplíssimo, 2021. Cap. 3, p. 43-50.</p>		

APÊNDICE C – QUESTÕES PRIMEIRO ENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

Mestrando: Eurico Rosa da Silva Júnior
Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Curso: Produção de textos multimodais: vlog e telejornal

Questões Padlat/ Mentimeter

Atividade antecipada para o Primeiro encontro:

- ✓ Liste abaixo as ferramentas mais utilizadas por você em sua prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa: (mentimeter);
- ✓ *Google forms*: Qual das ferramentas utilizadas em sua prática docente você acredita que mais lhe ajuda em seu fazer pedagógico?
- ✓ Quais ferramentas você acredita que deveria estar mais presente na sala de aula?

Curso: Produção de textos multimodais: vlog e telejornal

Questões Padlat/ Mentimeter

Primeiro encontro:

- ✓ Produção de texto: como definir?
- ✓ Com anda minha produção textual em sala de aula?
- ✓ E minha revisão?
- ✓ Como posso melhorar minhas produções textuais no espaço da sala de aula?
- ✓ Como fui ensinado(a) a produzir textos?

APÊNDICE D – QUESTÕES SEGUNDO ENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

Mestrando: Eurico Rosa da Silva Júnior
Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Curso: Produção de textos multimodais: vlog e telejornal

Questões para plataforma *moodle*

Segundo encontro:

- ✓ Como estão meus encaminhamentos pós-produção? O que faço com as produções de meus alunos?
- ✓ E minhas produções: o que pode melhorar?

APÊNDICE E – QUESTÕES QUARTO ENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

Mestrando: Eurico Rosa da Silva Júnior
Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Curso: Produção de textos multimodais: vlog e telejornal

Questões para plataforma moodle

Quarto encontro:

- ✓ Com posso trabalhar o gênero *vlog* e telejornal partindo da realidade do aluno? E da realidade da minha escola?
- ✓ O que preciso para colocar em prática o trabalho com o *vlog* e telejornal?
- ✓ Quais dificuldades e pontos positivos o trabalho com o *vlog* e telejornal pode possibilitar a mim e a meus alunos?

APÊNDICE F – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 6º AO 9º ANO⁶²

Proposta de aula – Sequência didática

Ano – Bimestre	6º - I Bimestre
Prática de linguagem	Produção de texto
Campo de atuação	Jornalístico-midiático
Objeto de conhecimento	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais jornalísticos/midiáticos • Condições de produção e recepção • Papéis sociais na produção/ publicização de textos
Habilidade trabalhada	
<p>(EF69LP06PE) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural –próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção, circulação, planejamento e elaboração desses textos, participando ou vislumbrando possibilidades de participar de práticas de linguagem</p>	

⁶² Sequências didáticas elaboradas previamente pelo orientando e pelo orientador da pesquisa com base no Organizador Curricular do estado de Pernambuco (2019).

do campo jornalístico/midiático, de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

Desenvolvimento da proposta

- ✓ Roda de conversa com os estudantes para que listem os principais problemas que eles encontram hoje na comunidade - problemas de cunho social, ambiental, político, etc.
- ✓ Depois o professor apresentará a turma a ideia da atividade e do produto final, que será a produção de um vlog com notícias para publicação no Youtube ou exibição para a escola;
- ✓ Exibição pelo professor de diversos vlogs para observar o modelo que será desenvolvido.
- ✓ O professor divide a turma em pequenos grupos para que estes se comuniquem via WhatsApp, Zoom ou Meet para a produção das ideias centrais da proposta e busquem na comunidade problemas que acreditam que precisam de soluções, realizando uma listagem no *google docs* compartilhado com todos os alunos do grupo e com o professor. (A reunião pode ocorrer presencialmente a depender do grupo, bem como esta listagem pode ser escrita de forma tradicional);
- ✓ Produção coletiva – de cada grupo dos textos que servirão de base para o vlog/ telejornal;
- ✓ Após esta atividade os grupos se organizam para prepararem os vídeos para publicação no Youtube/ ou exibição para a escola;
- ✓ Após a produção e publicação a turma será convidada a comentar e avaliar os trabalhos dos demais.

Avaliação

- ✓ Participação do aluno em todo o processo desenvolvido;

Recursos/ materiais

- ✓ Material impresso;
- ✓ Gravações em áudio e vídeo;
- ✓ Equipamentos tecnológicos disponíveis (som, gravador, televisão, notebook, celular, etc.)

Cronograma

✓ A critério do docente.	
Ano – Bimestre	6º - II Bimestre
Prática de linguagem	Produção de texto
Campo de atuação	Jornalístico-midiático
Objeto de conhecimento	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições de produção e recepção de gêneros textuais jornalísticos/ midiáticos ✓ Curadoria de Informações
Habilidade trabalhada	
<p>(EF67LP09PE) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo ou redes sociais/websites), tendo em vista as condições de produção do texto (objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc.), a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites, redes sociais ou blogs noticiosos).</p>	
Desenvolvimento da proposta	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de notícias trazidas pelo professor veiculadas nos diversos meios – gravação em áudio (rádio), telejornal (vídeo) e impressa (de preferência a mesma notícia); ✓ Divisão de grupos para planejamento de produção de notícia – regional, local ou nacional (de relevância para a turma, escola ou comunidade); 	

- ✓ Planejamento dos passos para a produção da notícia – escolha da notícia (notícia já veiculada anteriormente ou notícia nova);
- ✓ Levantamento de dados da notícia a ser produzida (entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.)
- ✓ Após a produção do texto escrito e de sua devida revisão os alunos passarão para a notícia para a modalidade em áudio e vídeo – vlog;
- ✓ Concluída esta tarefa a turma fará a exibição em áudio e em vídeo da notícia – para classe ou para a escola;

Avaliação

- ✓ Participação do aluno em todo o processo desenvolvido;

Recursos/ materiais

- ✓ Material impresso;
- ✓ Gravações em áudio e vídeo;
- ✓ Equipamentos tecnológicos disponíveis (som, gravador, televisão, notebook, celular, etc.)

Cronograma

- ✓ A critério do docente.

Fonte:

Organização própria SILVA JUNIOR, Eurico Rosa da; e RODRIGUES, Tiago de Aguiar.

Organizador curricular por bimestre – ensino fundamental – anos finais – língua portuguesa – SEDUC/PE

Proposta de aula – Sequência didática

Ano – Bimestre	7º - I Bimestre
Prática de linguagem	Produção de texto
Campo de atuação	Jornalístico-midiático
Objeto de conhecimento	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gêneros textuais jornalísticos/midiáticos ✓ Condições de produção e recepção ✓ Papéis sociais na produção/publicização de textos
Habilidade trabalhada	
<p>(EF69LP06PE) Produzir e publicar notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros, em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção, circulação, planejamento e elaboração desses textos, participando ou vislumbrando possibilidades de participar de práticas de linguagem do campo jornalístico/midiático, de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>	

Desenvolvimento da proposta
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de conversa com os estudantes para que listem os principais problemas que eles encontram hoje na comunidade - problemas de cunho social, ambiental, político, etc. ✓ Depois o professor apresentará a turma a ideia da atividade e do produto final, que será a produção de um vlog com notícias para publicação no Youtube ou exibição para a escola; ✓ Exibição pelo professor de diversos vlogs para observar o modelo que será desenvolvido. ✓ O professor divide a turma em pequenos grupos para que estes se comuniquem via WhatsApp, Zoom ou Meet para a produção das ideias centrais da proposta e busquem na comunidade problemas que acreditam que precisam de soluções, realizando uma listagem no <i>google docs</i> compartilhado com todos os alunos do grupo e com o professor. (A reunião pode ocorrer presencialmente a depender do grupo, bem como esta listagem pode ser escrita de forma tradicional); ✓ Produção coletiva – de cada grupo dos textos que servirão de base para o vlog/ telejornal; ✓ Após esta atividade os grupos se organizam para prepararem os vídeos para publicação no Youtube/ ou exibição para a escola; ✓ Após a produção e publicação a turma será convidada a comentar e avaliar os trabalhos dos demais.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação do aluno em todo o processo desenvolvido;
Recursos/ materiais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material impresso; ✓ Gravações em áudio e vídeo; ✓ Equipamentos tecnológicos disponíveis (som, gravador, televisão, notebook, celular, etc.)
Cronograma
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A critério do docente.

Ano – Bimestre	7º - II Bimestre
Prática de linguagem	Produção de texto
Campo de atuação	Jornalístico-midiático
Objeto de conhecimento	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições de produção e recepção de gêneros textuais jornalísticos/ midiáticos ✓ Curadoria de Informações
Habilidade trabalhada	
<p>(EF67LP09PE) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo ou redes sociais/websites), tendo em vista as condições de produção do texto (objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc.), a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites, redes sociais ou blogs noticiosos).</p>	
Desenvolvimento da proposta	

- ✓ Leitura de notícias trazidas pelo professor veiculadas nos diversos meios – gravação em áudio (rádio), telejornal (vídeo) e impressa (de preferência a mesma notícia);
- ✓ Divisão de grupos para planejamento de produção de notícia – regional, local ou nacional (de relevância para a turma, escola ou comunidade);
- ✓ Planejamento dos passos para a produção da notícia – escolha da notícia (notícia já veiculada anteriormente ou notícia nova);
- ✓ Levantamento de dados da notícia a ser produzida (entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.);
- ✓ Após a produção do texto escrito e de sua devida revisão os alunos passarão para a notícia para a modalidade em áudio e vídeo – vlog;
- ✓ Concluída esta tarefa a turma fará a exibição em áudio e em vídeo da notícia – para classe ou para a escola;

Avaliação

- ✓ Participação do aluno em todo o processo desenvolvido;

Recursos/ materiais

- ✓ Material impresso;
- ✓ Gravações em áudio e vídeo;
- ✓ Equipamentos tecnológicos disponíveis (som, gravador, televisão, notebook, celular, etc.)

Cronograma

- ✓ A critério do docente.

Fonte:

Organização própria SILVA JUNIOR, Eurico Rosa da; e RODRIGUES, Tiago de Aguiar.

Proposta de aula – Sequência didática

Ano – Bimestre	8º - I Bimestre
Prática de linguagem	Produção de texto
Campo de atuação	Jornalístico-midiático
Objeto de conhecimento	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gêneros textuais jornalísticos/midiáticos ✓ Condições de produção e recepção ✓ Papéis sociais na produção/publicização de textos
Habilidade trabalhada	
<p>(EF69LP06PE) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros, em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção, circulação, planejamento e elaboração desses textos, participando ou vislumbrando possibilidades de participar de práticas de linguagem do campo jornalístico/midiático, de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>	

Desenvolvimento da proposta
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de conversa com os estudantes para que listem os principais problemas que eles encontram hoje na comunidade - problemas de cunho social, ambiental, político, etc. ✓ Depois o professor apresentará a turma a ideia da atividade e do produto final, que será a produção de um vlog com notícias para publicação no Youtube ou exibição para a escola; ✓ Exibição pelo professor de diversos vlogs para observar o modelo que será desenvolvido. ✓ O professor divide a turma em pequenos grupos para que estes se comuniquem via WhatsApp, Zoom ou Meet para a produção das ideias centrais da proposta e busquem na comunidade problemas que acreditam que precisam de soluções, realizando uma listagem no <i>google docs</i> compartilhado com todos os alunos do grupo e com o professor. (A reunião pode ocorrer presencialmente a depender do grupo, bem como esta listagem pode ser escrita de forma tradicional); ✓ Produção coletiva – de cada grupo dos textos que servirão de base para o vlog/ telejornal; ✓ Após esta atividade os grupos se organizam para prepararem os vídeos para publicação no Youtube/ ou exibição para a escola; ✓ Após a produção e publicação a turma será convidada a comentar e avaliar os trabalhos dos demais.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação do aluno em todo o processo desenvolvido;
Recursos/ materiais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material impresso; ✓ Gravações em áudio e vídeo; ✓ Equipamentos tecnológicos disponíveis (som, gravador, televisão, notebook, celular, etc.)
Cronograma
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A critério do docente.

Ano – Bimestre	8º - II Bimestre
Prática de linguagem	Produção de texto
Campo de atuação	Jornalístico-midiático
Objeto de conhecimento	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto de produção e circulação, características composicionais e finalidade sociodiscursiva dos textos informativos ✓ Progressão temática e recursos linguísticos a partir da organização composicional do texto
Habilidade trabalhada	
<p>(EF89LP09PE) Produzir, revisar/editar e reescrever reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e ainda reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção (objetivos e interlocutores pretendidos, espaços de circulação, características composicionais do gênero), os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e multimodal e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem, além de adequação à norma padrão.</p>	
Desenvolvimento da proposta	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de notícias trazidas pelo professor veiculadas nos diversos meios – gravação em áudio (rádio), telejornal (vídeo) e impressa (de preferência a mesma notícia); 	

- ✓ Divisão de grupos para planejamento de produção de notícia – regional, local ou nacional (de relevância para a turma, escola ou comunidade);
- ✓ Planejamento dos passos para a produção da notícia – escolha da notícia (notícia já veiculada anteriormente ou notícia nova);
- ✓ Levantamento de dados da notícia a ser produzida (entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.)
- ✓ Após a produção do texto escrito e de sua devida revisão os alunos passarão para a notícia para a modalidade em áudio e vídeo – vlog;
- ✓ Concluída esta tarefa a turma fará a exibição em áudio e em vídeo da notícia – para classe ou para a escola;

Avaliação

- ✓ Participação do aluno em todo o processo desenvolvido;

Recursos/ materiais

- ✓ Material impresso;
- ✓ Gravações em áudio e vídeo;
- ✓ Equipamentos tecnológicos disponíveis (som, gravador, televisão, notebook, celular, etc.)

Cronograma

- ✓ A critério do docente.

Fonte:

Organização própria SILVA JUNIOR, Eurico Rosa da; e RODRIGUES, Tiago de Aguiar.

Organizador curricular por bimestre – ensino fundamental – anos finais – língua portuguesa – SEDUC/PE

Proposta de aula – Sequência didática

Ano – Bimestre	9º - I Bimestre
Prática de linguagem	Produção de texto
Campo de atuação	Jornalístico-midiático
Objeto de conhecimento	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto de produção e circulação, características composicionais e finalidade sociodiscursiva dos textos informativos ✓ Progressão temática e recursos linguísticos a partir da organização composicional do texto
Habilidade trabalhada	
<p>(EF69LP06PE) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros, em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção, circulação, planejamento e elaboração desses textos, participando ou vislumbrando possibilidades de participar de práticas de linguagem do campo jornalístico/midiático, de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>	
Desenvolvimento da proposta	

- ✓ Roda de conversa com os estudantes para que listem os principais problemas que eles encontram hoje na comunidade - problemas de cunho social, ambiental, político, etc.
- ✓ Depois o professor apresentará a turma a ideia da atividade e do produto final, que será a produção de um vlog com notícias para publicação no Youtube ou exibição para a escola;
- ✓ Exibição pelo professor de diversos vlogs para observar o modelo que será desenvolvido.
- ✓ O professor divide a turma em pequenos grupos para que estes se comuniquem via WhatsApp, Zoom ou Meet para a produção das ideias centrais da proposta e busquem na comunidade problemas que acreditam que precisam de soluções, realizando uma listagem no *google docs* compartilhado com todos os alunos do grupo e com o professor. (A reunião pode ocorrer presencialmente a depender do grupo, bem como esta listagem pode ser escrita de forma tradicional);
- ✓ Produção coletiva – de cada grupo dos textos que servirão de base para o vlog/ telejornal;
- ✓ Após esta atividade os grupos se organizam para prepararem os vídeos para publicação no Youtube/ ou exibição para a escola;
- ✓ Após a produção e publicação a turma será convidada a comentar e avaliar os trabalhos dos demais.

Avaliação

- ✓ Participação do aluno em todo o processo desenvolvido;

Recursos/ materiais

- ✓ Material impresso;
- ✓ Gravações em áudio e vídeo;
- ✓ Equipamentos tecnológicos disponíveis (som, gravador, televisão, notebook, celular, etc.)

Cronograma

- ✓ A critério do docente.

Ano – Bimestre	9º - II Bimestre
Prática de linguagem	Produção de texto
Campo de atuação	Jornalístico-midiático
Objeto de conhecimento	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gênero textual: reportagem ✓ Contexto de produção e circulação do texto
Habilidade trabalhada	
<p>(EF89LP08PE) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio, TV/vídeo, ambiente digital), a partir (1) da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade); (2) do levantamento de dados e informações sobre o fato/tema, podendo ocorrer entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc.; (3) do registro dessas informações e dados, (4) da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., (5) da produção de infográficos, quando for o caso, e (6) da organização hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores pretendidos, espaços de circulação etc.</p>	
Desenvolvimento da proposta	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de notícias trazidas pelo professor veiculadas nos diversos meios – gravação em áudio (rádio), telejornal (vídeo) e impressa (de preferência a mesma notícia); ✓ Divisão de grupos para planejamento de produção de notícia – regional, local ou nacional (de relevância para a turma, escola ou comunidade); ✓ Planejamento dos passos para a produção da notícia – escolha da notícia (notícia já veiculada anteriormente ou notícia nova); 	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento de dados da notícia a ser produzida (entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.) ✓ Após a produção do texto escrito e de sua devida revisão os alunos passarão para a notícia para a modalidade em áudio e vídeo – vlog; ✓ Concluída esta tarefa a turma fará a exibição em áudio e em vídeo da notícia – para classe ou para a escola;
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação do aluno em todo o processo desenvolvido;
Recursos/ materiais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material impresso; ✓ Gravações em áudio e vídeo; ✓ Equipamentos tecnológicos disponíveis (som, gravador, televisão, notebook, celular, etc.)
Cronograma
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A critério do docente.

Fonte:

Organização própria SILVA JUNIOR, Eurico Rosa da; e RODRIGUES, Tiago de Aguiar.

Organizador curricular por bimestre – ensino fundamental – anos finais – língua portuguesa – SEDUC/PE

APÊNDICE G – AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

Mestrando: Eurico Rosa da Silva Júnior
Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Curso: Produção de textos multimodais: vlog e telejornal

Avaliação do curso: plataforma google formulário

1. Quais futuros podemos redesenhar a partir do curso ofertado?
2. Como você avalia seu desempenho durante o curso?
3. Como você avalia sua participação durante o curso
4. Em sua opinião, o curso trouxe contribuições para sua prática de produção textual? Se sim, quais
5. De forma geral, como você avalia a postura dos ministrantes do curso?
6. Qual sua nota para o curso ofertado?
7. Em sua opinião, quais as possíveis mudanças que deveriam ocorrer no curso?
- 8 - Qual o papel da escola diante dos textos multimodais?
- 9 - Qual a sua percepção sobre a formação de professores diante dos textos multimodais?
- 10 - O que mais te chamou a atenção durante o curso ofertado?
- 11 - O que te motivou a participar do curso?