



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

MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E
ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO**

JOÃO PESSOA - PB
2024

MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E
ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título em Mestre em Linguística e Ensino.

Área de concentração: Linguística e Ensino

Linha de Pesquisa: Tecnologias Contemporâneas e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

**JOÃO PESSOA - PB
2024**

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M141f Macedo, Maria dos Prazeres Ferreira Lima de.
Formação continuada de docentes no ensino da leitura e escrita a partir das tecnologias digitais : uma proposta de intervenção / Maria dos Prazeres Ferreira Lima de Macedo. - João Pessoa, 2024.
106 f. : il.

Orientação: Jorgevaldo de Souza Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Formação docente. 2. Formação continuada. 3. Ensino da leitura. 4. Ensino da escrita. 5. Uso das tecnologias digitais. I. Silva, Jorgevaldo de Souza. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E
ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO**

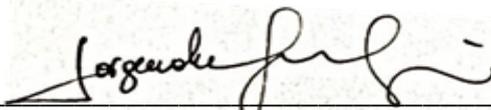
Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em
Mestrado Profissional em Linguística e Ensino do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, para
obtenção do título em Mestre em Língua e Ensino.

Área de concentração: Linguística e Ensino

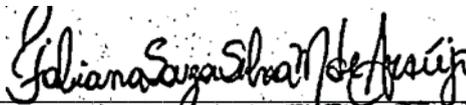
Linha de Pesquisa: Tecnologias Contemporâneas e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

COMISSÃO EXAMINADORA PARA A DEFESA



Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (Presidente)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Profª Drª. Fabiana Souza Silva Mendes de Araujo (Externo)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (Interno)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa/PB, Janeiro de 2024.

À Victória Leticia e Victor Rafael, meus amados filhos, por sempre me fazerem sentir a melhor mãe do mundo e estarem sempre do meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido que eu pudesse chegar até esta etapa e por proteger a mim e aos meus filhos e parentes.

Ao meu professor Jorgevaldo, por todas as suas orientações, tranquilidade e segurança. Sem o seu olhar científico, didático e humano, não teria chegado aonde cheguei.

Aos meus pais, Josué e Cícera, por sempre serem os principais incentivadores de suas filhas, demonstrando muito orgulho ao presenciarem o nosso sucesso.

Ao meu esposo Vital, por compartilhar comigo os dias mais tensos.

As minhas colegas de curso, Jane, Geruza e Nadja por terem compartilhado comigo suas experiências acadêmicas.

Aos meus colegas, Flávia e Audy, por serem meus incentivadores no Mestrado.

Especialmente, aos meus filhos, Victória e Victor, por sempre me apoiarem nos meus projetos de vida, me incentivarem no Mestrado e vibrarem junto comigo por cada etapa cumprida; bem como, por cuidarem um do outro na minha ausência.

E a todos os meus parentes e amigos que, de alguma forma, incentivaram-me a prosseguir.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação traz à tona as reflexões referentes à formação continuada, especificamente aos desafios na práxis docente no ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais. Com o advento da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), conquistando de maneira acelerada o espaço na sociedade, torna-se essencial que na educação a escola e os professores estejam preparados para essa mudança. Mas afinal, as formações continuadas de professores estão preparando os profissionais para a aplicação de metodologias que envolvem o ensino da leitura e da escrita a partir das tecnologias digitais? Responder a esse questionamento justificou, portanto, o nosso trabalho de investigação sobre essas formações continuadas, cujo objetivo geral versa sobre investigar as representações de três professoras de Língua Portuguesa sobre suas vivências em formação continuada e de que modo a formação as tem auxiliado no ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais. Como objetivos específicos: (1) Apresentar como se dá o processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, da Escola de Referência em Ensino Médio Antônio Padilha, do município de Petrolina - PE, comparando esse processo no período de 2019 e 2023. (2) Observar como as tecnologias aparecem para o ensino de leitura e escrita. (3) Avaliar a evolução da competência do uso das tecnologias digitais para o ensino de leitura e escrita, para propor uma intervenção na formação continuada dos docentes. O trabalho foi organizado em 5 capítulos e apresentou como percurso metodológico, uma pesquisa de campo por meio de uma pesquisa-ação, embasada nos fundamentos de Thiollent (2008) e do tipo quanti-qualitativa, que segue o pressuposto de Prodanov e Freitas (2013). Para o levantamento de dados, no aspecto quantitativo, utilizamos um questionário semiestruturado, para identificarmos como ocorrem as formações continuadas na Gerência Regional de Educação (GRE/Petrolina) e na escola pesquisada, e a contribuição dessas no processo de ensino da leitura e da escrita com o uso das TDIC. Já com relação ao qualitativo, realizamos as observações em sala de aula e a verificação do planejamento bimestral. Nas considerações finais retomamos os achados e as principais contribuições e limitações da pesquisa. Para isso, foram consideradas contribuições teóricas de Varão (2022), Silva (2022), Matos (2020), Marcuschi (2010) e documentos como a BNCC (2018), LDB (1996), o Estatuto de Magistério – Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, dentre outros que deram subsídios fundamentais ao estudo. Assim, a base teórica junto à análise dos dados e às observações nos possibilitaram desenvolver como intervenção um caderno de oficinas pedagógicas para as formações continuadas de professores de Língua Portuguesa, considerando que a implementação desse material poderá proporcionar momentos formativos com atividades dinâmicas e reflexivas e possibilitar tanto a apropriação e a construção de conhecimentos práticos e teóricos quanto o aprimoramento da práxis docente.

Palavras-chave: Formação continuada docente; Ensino da leitura e escrita; Uso das tecnologias digitais.

ABSTRACT

This dissertation brings to light reflections regarding continuing education, specifically the challenges in teaching practice in teaching reading and writing through the use of digital technologies. With the advent of Digital Information and Communication Technology (DIT), rapidly gaining ground in society, it is essential that schools and teachers in education are prepared for this change. But after all, are continuing teacher training preparing professionals to apply methodologies that involve teaching reading and writing using digital technologies? Answering this question therefore justified our research work on these continuing education courses, whose general objective is to investigate the representations of three Portuguese language teachers about their experiences in continuing education and how the training has helped them in teaching Portuguese language. reading and writing through the use of digital technologies. The specific objectives are: (1) To present how the ongoing training process for Portuguese language teachers takes place at the Antônio Padilha High School Reference School in the municipality of Petrolina - PE, comparing this process between 2019 and 2023. (2) Observe how technologies appear for teaching reading and writing. (3) Evaluate the evolution of competence in the use of digital technologies for teaching reading and writing, to propose an intervention in the continuing training of teachers. The work was organized into 5 chapters and presented as a methodological path, field research through action research, based on the foundations of Thiollent (2008) and of the quantitative-qualitative type, which follows the assumption of Prodanov and Freitas (2013). For data collection, in the quantitative aspect, we used a semi-structured questionnaire, to identify how continued training occurs in the Regional Education Management (GRE/Petrolina) and in the researched school, and their contribution to the process of teaching reading and writing with the use of TDIC. Regarding the qualitative aspect, we carried out observations in the classroom and verified the bimonthly planning. In the final considerations, we return to the findings and the main contributions and limitations of the research. For this, theoretical contributions from Varão (2022), Silva (2022), Matos (2020), Marcuschi (2010) and documents such as the BNCC (2018), LDB (1996), the Teaching Statute – Law nº 11,329, were considered. of January 16, 1996, among others who provided fundamental support for the study. Thus, the theoretical basis together with data analysis and observations enabled us to develop as an intervention a notebook of pedagogical workshops for the continued training of Portuguese language teachers, considering that the implementation of this material could provide formative moments with dynamic and reflective activities and enable both the appropriation and construction of practical and theoretical knowledge and the improvement of teaching practice.

Keywords: Continuing teacher training; Teaching reading and writing; Use of digital technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDIC'S – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

GRE – Gerência Regional de Educação

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

LA – Linguística Aplicada

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FVNexA – Ferramentas Virtuais Não Exclusivas de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNE – Plano Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CGPA – Coordenação Geral de Planejamento e Articulação

CGGR – Coordenação Geral de Gestão da Rede

CGIP – Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional

CGAF – Coordenação Geral de Administração e Finanças

CGDE – Coordenação Geral de Desenvolvimento do Ensino

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEJA – Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SEE – Secretaria Estadual de Educação

NTDIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

FFPP – Faculdade de Formação de Professores de Petrolina

UPE – Universidade de Pernambuco

CNS – Conselho Nacional de Saúde

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da divisão das atribuições das coordenações gerais da GRE Petrolina

Figura 2 – Quadro organizacional das aulas atividades

Figura 3 – Conceito do ItemNet

Figura 4 - Transformação do ItemNet em FVNexA

Figura 5 – Os desafios vivenciados pelas professoras colaboradoras

Figura 6 – Os conhecimentos adquiridos pelas professoras colaboradoras

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos professores entrevistados

Gráfico 2 – Formação Inicial dos professores face ao uso das TDIC

Gráfico 3 – Formação Inicial dos professores face ao trabalho com a Linguística Aplicada

Gráfico 4 – GESTAR II: Formação Continuada dos Professores

Gráfico 5 – Formação Continuada dos Professores no Ensino Médio

Gráfico 6 – Formação Continuada dos Professores na escola

Gráfico 7 – Prática Metodológica com o uso das tecnologias digitais

Gráfico 8 – Dificuldades com o uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e escrita

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	19
1.1 Concepções de formação continuada docente	19
1.2 A legislação da formação continuada: algumas considerações	21
1.3 Formação inicial e formação continuada: Breve concepção	23
1.4 Formação continuada de docentes: Estrutura e funcionamento da GRE Petrolina-PE	25
1.5 Formação continuada de docentes e o Novo Ensino Médio	28
1.6 Formação continuada de docentes de Língua Portuguesa: Funcionamento na EREM Antônio Padilha	30
1.7 Considerações Gerais do Capítulo 1	31
2 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	32
2.1 Os ItemNet e as FVNexA: breve reflexão	33
2.2 O uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita	36
2.3 Formação continuada de docentes e o uso das tecnologias digitais	37
2.4 Oficinas pedagógicas como ferramentas metodológicas	38
2.5 Considerações Gerais do Capítulo 2	40
3 PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 Tipo de pesquisa	41
3.2 O contexto da pesquisa	42
3.3 Perfil dos professores colaboradores	42
3.4 Locus da pesquisa	43
3.5 Procedimentos e instrumentos para a geração de dados	44
3.6 Considerações Gerais do Capítulo 3	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
4.1 Perfil das professoras colaboradoras	47
4.2 Formação inicial docente	48
4.3 Formação continuada de professores de Português no Ensino Fundamental anos finais	51
4.4 Formações continuadas promovidas pela SEE/GRE Petrolina e pela escola	53
4.5 Proposta de intervenção: Elaboração do Caderno de Oficinas Pedagógicas	61

4.6	Considerações Gerais do Capítulo 4	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	69
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	73
	APÊNDICE B – Questionário Sociodemográfico	75
	APÊNDICE C - Caderno de oficinas pedagógicas	80
	ANEXO 1 – Certidão	91
	ANEXO 2 – Carta de anuência – UFPB	92
	ANEXO 3 – Carta de anuência – EREM Antônio Padilha	93
	ANEXO 4 – Planejamento Bimestral 1º ano	94
	ANEXO 5 – Planejamento Bimestral 2º ano	97
	ANEXO 6 – Planejamento Bimestral 3º ano	100
	ANEXO 7 – Parecer consubstanciado do CEP	104

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a tecnologia digital de comunicação vem conquistando espaço na humanidade. E o acelerado avanço tecnológico tem sido ponto norteador de grandes discussões, ganhando mais força no período da COVID- 19, principalmente na educação. Isso porque os dispositivos digitais (celulares, notebook, tablet etc) com acesso à internet passam a ser ferramentas essenciais no cotidiano da sociedade, já que por meio desses é possível compartilhar informações e conhecimentos, trocar experiências, realizar compras, fazer pagamentos, ou seja, participar criticamente do ambiente informacional, que vai desde os impressos aos digitais.

Nesse processo, para não ficar aquém das inovações que envolvem a conectividade, a nova era tecnológica exige da comunidade mudanças tanto no campo pessoal quanto no profissional. Na escola ocorre similar exigência, uma vez que,

Com o advento tecnológico faz-se necessário que a escola e os professores estejam preparados para acompanhar essa revolução, principalmente, porque todos estão cercados por tecnologias digitais na sociedade. Isso significa que a maioria das pessoas estão conectadas por algum tipo de aparato tecnológico (Silva, 2022, p. 35).

Nesse contexto, emerge a necessidade de se projetar um olhar inovador dentro do ambiente educacional, pois grande parte dos estudantes são nascidos na era digital e têm contato direto tanto com os dispositivos digitais quanto com as ferramentas virtuais, como Facebook, Instagram, Youtube, blogs e outras. Assim esperam da escola e do professor que estejam preparados para acompanhar essa revolução tecnológica e que saibam inseri-la no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os nativos digitais são considerados sujeitos proativos que utilizam as tecnologias sem expressar tanta dificuldade.

Em consonância com Matos (2020, p. 29), acreditamos que “se o docente for capaz de utilizar um ItemNet¹ que combine com a cultura de novos tempos, terá resultados mais promissores em sua atividade fim: ensino/aprendizagem”. Porém, há um grande desafio nesse processo, devido à divergência das gerações entre educadores e educandos.

Diante disso, a afirmação de Saraiva (2021) vai ao encontro do pensamento de Matos

¹ O conjunto composto de: aplicativo, site, fórum, blog, rede social e tudo mais que possa servir de matéria prima para uma ferramenta virtual, definimos como ItemNet (para singular ou plural): o(s) ItemNet (Matos, 2020, p. 15).

(2020), ao dizer que quando as ferramentas digitais “são integradas corretamente ao contexto pedagógico, os alunos se tornam mais motivados e engajados”, ou seja, quando o professor consegue inserir no seu planejamento as tecnologias digitais de forma contextualizada e significativa, é perceptível estudantes mais participativos e protagonistas de suas ações.

Nessa conjuntura, é notório que cabe ao professor, em especial o de Língua Portuguesa, desprender-se de algumas posturas metodológicas e introduzir alguns dos recursos digitais no ensino da leitura e da escrita, considerando-os como ferramentas que potencializam o sucesso na formação do educando. Isso significa dizer que a utilização adequada desses recursos nas aulas de Língua Portuguesa pode fazer diferença no ato de ensinar e aprender, pois o professor deixa de ser um puro transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador de conhecimentos (Silva, 2022).

É importante destacar que, durante o período pandêmico ficaram mais evidentes as dificuldades apresentadas pelos professores para a inserção das ferramentas digitais no ensino da leitura e da escrita, bem como, que esse cenário ainda inquieta e preocupa a maioria do corpo docente, que busca se adequar à nova realidade tecnológica.

Entretanto, pensar na aplicação de metodologias inovadoras, requer a promoção de formações continuadas docentes que viabilizem a elaboração e a execução de atividades pedagógicas atreladas às tecnologias digitais, assim possibilitando a elevação do desempenho discente.

Acrescentamos que, as formações continuadas que foram estudadas não se configuram as que só se realizam para além do ambiente escolar, em pós-graduação lato e stricto sensu; mas sim, as capacitações em serviço preconizadas pela lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, que discorre sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco.

Nessa perspectiva, a preparação do professor para a inovação da sua práxis pedagógica é primordial. No entanto, de acordo com Valente (2014, p. 142), a educação

ainda não incorporou e não se apropriou dos recursos oferecidos pelas TDICs. Na sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades curriculares ainda são baseadas no lápis e no papel, e o professor ainda ocupa a posição de protagonista principal, detentor e transmissor da informação.

Em concordância com Valente (idem), acreditamos que tanto as diferenças das gerações entre professor e estudante quanto o não cumprimento do objetivo principal das formações continuadas docentes têm propiciado o encadeamento de práticas pedagógicas limitadas ao uso do livro, quadro branco e pincel, ou seja, atreladas ao tradicionalismo.

No município de Petrolina-PE o contexto não é diferente. Em nossas escolas é possível identificarmos que muitos educadores da área de Língua Portuguesa ainda resistem à introdução dos recursos tecnológicos em seu planejamento de aula, mesmo tendo participado de formações com esse propósito.

Assim, consideramos, neste estudo, os possíveis desdobramentos que foram feitos entre as metodologias aplicadas no ensino da leitura e da escrita e as tecnologias digitais, a partir da análise do programa de formação continuada para professores de Língua Portuguesa da educação básica, realizada através da Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco - GRE Petrolina/PE e da escola.

Acreditando que a nossa pesquisa-ação foi voltada para a prática docente com a utilização das ferramentas digitais no ensino da leitura e da escrita, partimos da hipótese de que a implementação de um trabalho com recursos midiáticos voltados para o ensino da leitura e escrita, no plano de formação continuada de professores, contribui com a melhoria da práxis pedagógica e, concomitantemente, com a melhoria na aprendizagem dos estudantes do ensino médio.

Assim, apresentamos como problematização a seguinte questão: As formações continuadas de professores de Língua Portuguesa estão preparando os profissionais do Ensino Médio para a aplicação de metodologias que envolvem o ensino da leitura e da escrita a partir das tecnologias digitais?

Responder a esse questionamento justificou, portanto, o nosso trabalho de investigação sobre essas formações continuadas. Se essas propunham, de fato, um trabalho com as tecnologias digitais voltadas para o ensino da leitura e escrita ou se havia necessidade de que fosse implementado esse trabalho no plano de formação continuada de professores.

Posta a indagação, propusemos como objetivo geral: investigar as representações de três professoras de Língua Portuguesa sobre suas vivências em formação continuada e de que modo como a formação as tem auxiliado no ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais. E como objetivos específicos: a) Apresentar como se dá o processo de formação

continuada dos professores de Língua Portuguesa, da Escola de Referência em Ensino Médio Antônio Padilha, do município de Petrolina, estado de Pernambuco, comparando esse processo no período de 2019 e 2023; b) Observar como as tecnologias aparecem para o ensino de leitura e escrita; e c) Avaliar a evolução da competência do uso das tecnologias digitais para o ensino de leitura e escrita, para propor uma intervenção na formação continuada dos docentes.

A pesquisa se enquadrou como de campo por meio de uma pesquisa-ação, do tipo quanti-qualitativa, considerando que esta abordagem valoriza o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação estudada (Godoy, 1995), proporcionando um vínculo indissociável entre o mundo real e o sujeito, tendo como elementos fundamentais no processo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Segundo Thiollent (2008, p. 14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Isto posto, o tipo de pesquisa corroborou com o nosso estudo e intervenção pedagógica em torno da implementação de proposta de formação continuada de docentes no ensino da leitura e escrita a partir das tecnologias digitais.

No que tange à coleta de dados, a pesquisa foi fundamentada nas abordagens de base quantitativa e qualitativa, pois além de termos realizado o mapeamento sob à luz do quantitativo de professores que apresentaram dificuldades na inserção das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita, também analisamos os fatores que favorecem essas dificuldades. Para isso, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, questionário sociodemográfico, observações em sala de aula e análise do planejamento bimestral.

É importante ressaltar que, por termos envolvidos seres humanos, a pesquisa em tela foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme pode ser evidenciado no final dessa dissertação, nos anexos - parecer substanciado do CEP.

O campo empírico compreendeu 01 (uma) Escola Estadual de Referência em Ensino Médio, localizada na sede do município de Petrolina-PE, onde os sujeitos da pesquisa foram constituídos por três professoras, formadas na área de Letras - Português e três turmas do ensino médio, sendo uma do 1º, outra do 2º e a outra do 3º ano. Cada turma composta por 40 a 45 estudantes, escolhidas de forma aleatória.

Com relação à estrutura, essa dissertação está organizada em 5 capítulos. O primeiro trata da formação continuada docente, apresentando algumas legislações e concepções sobre essas formações. Ampliando a reflexão para a formação continuada de docentes do município de Petrolina/PE. O aporte teórico foi realizado com base nos documentos oficiais, como a LDB 9394/96, PNE (2014-2024), o Estatuto de Magistério Público, Imbernón (2022), Delors (2003), Nóvoa (2009), entre outros.

O segundo capítulo faz uma abordagem sobre o ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais no contexto escolar, refletindo sobre a concepção da leitura e da escrita e a importância das tecnologias digitais no contexto escolar. Ainda nesse capítulo, apresenta uma discussão em torno dos desafios e possibilidades na inclusão das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita, refletindo sobre a práxis pedagógica do professor; bem como, a viabilidade da inserção das FVNexA no ensino da leitura e da escrita. Nesse bloco, as principais contribuições originaram-se de Matos (2020), Saraiva (2021), BNCC (2018), Varão (2022), Silva (2022), Marcuschi (2010), Geraldi (2011) e outros.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, contemplando o tipo e o contexto da pesquisa, o perfil dos professores colaboradores, o locus, os procedimentos e instrumentos para a geração de dados, tendo como referência teórica Prodanov e Freitas (2013), Godoy (1995) e Thiollent (2008).

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e discussões a partir das respostas dadas pelas professoras colaboradoras, da observação em sala de aula e da verificação do planejamento bimestral. Para isso, utilizamos gráficos em formato de pizza para representar e analisar os dados. Nesse capítulo, nossa pesquisa buscou embasamento teórico nas contribuições de Medeiros e Bezerra (2019), Valente (2019), Mota, Machado e Crispim (2017); Lima e Moura (2018) e outros.

E concluímos, apresentando as considerações finais, revelando o que aprendemos da realidade pesquisada e as nossas contribuições para fortalecer a implementação de formação continuada docente que possa promover significado para a prática pedagógica desse profissional, no que se refere ao ensino da leitura e escrita a partir das tecnologias digitais. Assim, aspiramos que as reflexões construídas a partir das vozes das três professoras possam também contribuir tanto com o estado de Pernambuco quanto com outros estados.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Quando nos reportamos à educação, independentemente do nível de escolaridade, expressões como práticas inovadoras, ensino e aprendizagem, avanços tecnológicos e tantas outras tendem a surgir como norteadoras de discussões, vindo a ganhar destaque pela relevância no processo educativo. Nesse contexto, as formações continuadas de professores também são evidenciadas, por se configurarem como uma das práticas fundamentais que podem possibilitar a qualificação profissional e, concomitantemente a melhoria na qualidade de ensino. Mas afinal, o que são formações continuadas docentes? Como essas são vivenciadas atualmente? Responder a essas inquietações faz-se necessário, para que possamos compreender melhor sobre a formação continuada de professores.

1.1 Concepções de formação continuada docente

A formação continuada docente é primordial no processo inovador metodológico, pois se configura como um dos principais caminhos para o aprimoramento profissional e permite a aquisição indissociável dos conhecimentos teóricos e práticos, com foco na melhoria da práxis pedagógica e, conseqüentemente, do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de mais qualidade.

As práticas de formação continuada de professores não são algo recente. Ao fazermos um recorte histórico, as décadas de 1980 e 1990 representam o período em que a formação docente e a restrita relação com o método de ensino alcançaram visibilidade em nosso país. Isso porque, para acompanhar os avanços na educação, essas práticas formativas se configuraram como um dos principais meios para o processo de construção de um novo perfil profissional docente.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 9.394/96 (LDB), alguns dos seus artigos discorrem sobre o processo da formação continuada, como o Art. 61, incisos I “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o II “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras

atividades.” E o Art. 63, inciso III, que legitima o processo formativo docente em seus diversos níveis.

Para Nóvoa (2009), nesse período, as discussões sobre as formações versavam sobre a dicotomia entre a teoria e a prática, onde o processo formativo era mais imbuído de recomendações externas do que da realidade pedagógica do professor, implicando, assim, na análise do fazer pedagógico desse profissional.

Em anuência com Nóvoa, quando ocorre a divisão entre a teoria e a prática, é provável acontecer uma interferência no que concerne ao alcance de um dos objetivos das formações docentes, que é preparar o profissional de educação para o desenvolvimento de atividades atreladas à teoria e à prática, considerando fatores como o científico, o pedagógico e o social.

Gadotti (2011) acrescenta que, a formação continuada do professor deve ser compreendida como um espaço de observação, pesquisa, ação, descobertas e não ser concebida como práticas de receitas pedagógicas “prontas” ou aprendizagem relacionadas às últimas inovações tecnológicas.

Imbernón (2022) vai de encontro ao pensamento de Nóvoa e Gadotti, ao afirmar que a formação deve estar alicerçada a uma reflexão dos docentes sobre a sua prática pedagógica, de forma que possam analisar suas teorias implícitas e a maneira de como as colocar em prática; bem como, a relevância dessas teorias para a aprendizagem.

Em concordância com Gadotti e Imbernón, as práticas de formação continuada não devem ser embasadas em modismos e/ou em novas nomeclaturas apresentadas durante as capacitações, mas sim, devem preparar o professor para realizar atividades promotoras da ação-reflexão-ação.

É notório que os estudos de décadas anteriores ainda se fazem presentes nos dias atuais. Os docentes continuam enfrentando desafios, pois vivem numa sociedade que experiência diariamente rápidas e complexas mudanças, exigindo desses habilidade para acompanhar essa transição, ocasionando angústias para boa parte desses profissionais. Logo, a promoção de formações de professores mais próximas da realidade de sala de aula, pode minimizar esses sentimentos angustiadores.

Assim, pensar numa formação docente em que haja a possibilidade de trabalhar teoria e prática indissociáveis, viabiliza aos educadores a construção da teoria a partir de suas descobertas, experiências e (re)organização da práxis pedagógica.

1.2 A legislação da formação continuada: algumas considerações

Nesta seção, fazemos um breve estudo a respeito de documentos legais, que tratam da garantia do direito de acesso à formação continuada dos docentes, de acordo com a realidade de cada sistema de ensino. entre eles destacamos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96; o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 - 2024, Lei nº13.005, de 2014 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 constituem o alicerce para a deliberação de novas políticas de formação dos profissionais de magistério da Educação Básica do nosso país. De acordo com Fontes (2014, p. 37)

São nestes marcos legais que são colocados os princípios, as garantias e os preceitos para o desenvolvimento das ações das instituições de ensino que se dedicam a essa formação, assim como das ações dos setores governamentais voltados à implementação dessas políticas, sobretudo desenvolvidas através de programas e projetos.

A CF de 1988, em seu Art. 205, ao definir que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” destaca as questões de igualdade e acessibilidade na educação como direito primordial para a sociedade. Esse Art. está respaldado pela LDB, nos Artigos 63, inciso III, ao assinar que, os institutos superiores de educação são responsáveis por manter os programas ou iniciativas de formação docente e propõe que, a formação continuada atenda aos diversos níveis; e no Art. 67, no inciso II, estabelece “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e o inciso IV – “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE²) constituído pela Lei nº 13.005/14 determina diretrizes e metas para a política educacional do Brasil, durante o período de 2014 a 2024. No entanto, de acordo com o balanço anual do PNE 2023, o cenário analisado não é bom, isso porque, devido aos inúmeros fatores, essas metas não serão cumpridas e 13 das 20 metas estabelecidas estão em retrocesso.

² <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Nesse documento, 04 (15, 16, 17 e 18) das suas 20 metas se dedicam à valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de docentes. Aqui analisamos a meta 16, que visa a assegurar a formação continuada a todos os docentes da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

No tocante à meta 16 foram definidas algumas estratégias no PNE, entre elas a realização do planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e o fortalecimento da formação dos professores das escolas públicas de educação básica. Todas as estratégias em regime de colaboração e articulação com os estados, Distrito Federal e municípios.

De acordo com o balanço anual do PNE, embora não tivesse sido possível avaliar o ano de 2022, devido à ausência da divulgação dos dados protegidos do Censo da Educação Básica, houve um crescimento no percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, no período de 2014 e 2021, de 30,6% para 40,0%. Assim, aproximando-se dos 50% determinado no PNE.

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério. O Art. 4º, parágrafo único, preconiza que cabe aos centros de formações dos estados e municípios e as instituições educativas da educação básica a promoção de formações continuadas docente, que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática profissional, de modo que envolvam o ensino e a pesquisa, em consonância com os planos e projetos da instituição, assim como, com a realidade da escola.

Essa articulação entre a teoria e a prática também é percebida nos Princípios da Resolução, V e X, quando abordam sobre a “articulação entre a teoria e a prática fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e “a formação continuada como fundamental para o aperfeiçoamento profissional”, considerando seus saberes e experiências docentes; bem como, da realidade do cotidiano escolar. A Resolução também dispõe no capítulo VI, Art. 6º a formação continuada, além de cursos oferecidos nas instituições de ensino superior e nas instituições da educação básica, ou seja, “o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores” (Brasil, 2015, p. 13).

Ao analisarmos o contexto histórico, observamos que com a vigência das leis na metade da década de 1990, os cursos de formação de professores se ampliaram significativamente. Porém, as formações para os profissionais de educação se resumiam a treinamentos e técnicas dissociados das práticas pedagógicas, o que nos leva a crer que essa visão limitada como meio de reparação de problemas dificultava a ampliação do verdadeiro sentido de formação e interferia na oportunidade de aperfeiçoamento da prática docente.

Com a implementação do PNE em 2014, o cumprimento da meta 16 tornou-se um desafio para estados e municípios, pois esses deveriam/devem estar atentos aos indicadores de cada novo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Isso porque esses indicadores revelam o percentual dos docentes que frequentaram nos últimos anos algum tipo de pós-graduação.

Nesse contexto, é fundamental tanto a implementação de ações articuladas entre os sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas quanto a garantia da implementação de planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica, para que se possa fomentar a formação continuada e se tenha uma melhor qualidade de ensino.

Diante das análises expostas, acreditamos que as leis vigentes vêm sendo implementadas, com vista à melhoria da qualidade de ensino e, concomitantemente, na melhoria da prática pedagógica docente. No entanto, é necessário que sejam implementadas leis que, de fato, assegurem formações continuadas mais próximas da realidade dos professores.

1.3 Formação inicial e formação continuada: breve concepção

É sabido que o nosso estudo versou sobre a formação continuada de professores, no entanto sentimos o desejo de apresentarmos, nessa seção, um breve conceito sobre formação inicial e formação continuada. E para fortalecer a nossa exposição dialogal, utilizamos como aportes teóricos Imbernón (2022), Delors (2003) e Cury (2004).

Todo processo de formação inicial tem como um dos objetivos ser a base para que o cidadão se torne um profissional promissor, oferecendo oportunidades de vivências e aperfeiçoamento de sua prática. Para isso, são oferecidos cursos que visam a garantia dessa primeira formação.

A formação inicial docente não é diferente. Para se tornar um professor em exercício de magistério da educação básica, é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam cursos de licenciatura que possam assegurar, a esse futuro profissional, oportunidades do desenvolvimento de habilidades para o exercício de sua função.

Nesse sentido, a formação inicial está ligada à certificação do professor em um determinado curso, de forma que possa prepará-lo para os desafios que envolvem a sala de aula, ou seja, o ensino e a aprendizagem, buscando torná-lo um mediador de conhecimentos; uma vez que a atual sociedade tem demandado que o educador esteja conectado à realidade social, indo além da transmissão engessada dos conteúdos (Vilela e Araujo, 2020, p. 163).

Já a formação continuada docente é o processo que, provavelmente, poderá possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e o aperfeiçoamento da práxis pedagógica, a partir dos cursos de pós-graduação em mestrado ou doutorado e das capacitações profissionais dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, embora não seja o objeto de nossa pesquisa, as Políticas de Formação Continuada de Professores com a abertura de vários Programas, sejam esses presenciais ou à distância, têm contribuído, consideravelmente, com o aperfeiçoamento profissional docente. E isso significa dizer que, mesmo que ainda não sejam acessíveis a todos, os cursos de pós-graduação em mestrado profissional em Rede e os do Governo Federal representam uma grande oportunidade de capacitação.

Para Delors (2003, p. 159), o professor “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade”. Por esse motivo, nota-se a necessidade de os profissionais da educação participarem de formações continuadas que permitam a reflexão de sua práxis docente, para que possam atuar como mediadores do conhecimento, em que sejam realizadas práticas de valorização à participação e à interatividade dos estudantes, que possibilitem o desenvolvimento e a busca da competência pessoal e profissional dos discentes.

Nessa perspectiva, Imbernón (2022, p. 41) acrescenta que, a formação docente

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Ambos concordam que a formação continuada docente deve oportunizar o aprimoramento dos saberes desse profissional, propondo a uma prática crítico-reflexiva. No entanto, a mudança das práticas metodológicas não é algo que ocorre da noite para o dia e nem com treinamentos e técnicas descontextualizados.

Partindo desse princípio, Delors (2003), embora não desconsidere a formação inicial, enfatiza que o que determina a qualidade de ensino não é a formação inicial, mas sim, a formação continuada. Acrescenta ainda que, a formação continuada pode ser também vivenciada em cursos de aperfeiçoamentos como capacitações, aulas atividades. Nesse aspecto, concordamos com o autor e observamos que o posicionamento de Cury (2004) vem a somar com Delors quando diz que,

a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação.

Nessa concepção, Cury aborda a relevância da formação continuada; no entanto, sem desvalorizar a formação inicial. Para o autor, a formação inicial é o princípio da preparação profissional que com o passar do tempo deverá ir se aprimorando. Assim, a formação continuada requer o repensar do processo pedagógico, dos conhecimentos e dos valores, pois essa envolve atividades de extensão que não devem estar limitadas à formação inicial, visto que, a troca de experiências entre os pares, os cursos de aperfeiçoamentos, as reuniões pedagógicas e as ações podem possibilitar a análise crítica da prática.

Diante dessa conjuntura, embora não seja objeto de nossa pesquisa, percebeu-se que as Políticas de Formação Continuada com a abertura de vários Programas de Formação Continuada de Professores, como por exemplo: os Cursos de Especializações e de Mestrados Profissionais oferecidos em Rede, presencial e à distância; bem como, os Cursos do Governo Federal à distância têm contribuído com o aprimoramento da práxis pedagógica, mesmo que ainda, não seja de acesso para todos os profissionais da educação.

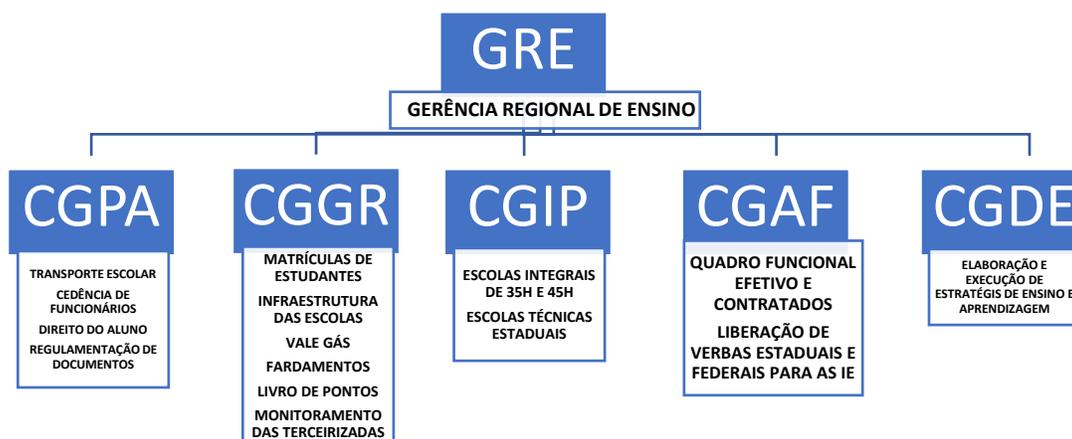
1.4 Formação continuada de docentes: Estrutura e funcionamento da GRE Petrolina-PE

O município de Petrolina fica localizado no interior do estado de Pernambuco, a 712 km de distância de sua capital Recife. Em 2021, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), devido à estimativa de 359 372 de habitantes, Petrolina foi considerada a quarta maior cidade do interior nordestino, depois de Feira de Santana-BA, Campina Grande-PB e Caruaru-PE (esta última a mais populosa do interior de Pernambuco). Limita-se com os municípios de Afrânio-PE, Dormentes-PE, Lagoa Grande-PE, Casa Nova-BA e Juazeiro/BA (este último faz divisa com Petrolina).

Para o acompanhamento da educação básica, existem duas Gerências de Educação no nosso município: a Secretaria Municipal de Petrolina, que atende às demandas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e grande parte do Fundamental Anos Finais e à GRE-Petrolina, que atende às escolas de Ensino Médio e algumas do Ensino Fundamental Anos Finais.

A GRE Petrolina, jurisdicionada à Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco, atualmente, acompanha/monitora 83 (oitenta e três) escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio. Essas escolas estão distribuídas em 7 (sete) municípios: Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Orocó, Cabrobó, Afrânio, Dormentes e Petrolina. Todas pertencentes ao estado de Pernambuco. Dentro dessa Gerência, existem 5 (cinco) coordenações que são responsáveis para atender às demandas específicas. Observe a figura 1:

Figura 1 – Organograma da divisão das atribuições das coordenações gerais da GRE



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como nossa pesquisa trata da formação de professores, nossas reflexões estão alicerçadas no trabalho desenvolvido pela CGDE Petrolina e as capacitações em serviço oferecidas por essa coordenação, preconizadas pela lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, que discorre sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco.

No município de Petrolina as formações continuadas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio versam sobre o trabalho desenvolvido pela Gerência Regional de Educação Sertão do Médio São Francisco-Petrolina (GRE-Petrolina) e pelos documentos norteadores utilizados por essa Gerência.

Na CGDE Petrolina existe uma equipe de professores formadores que é responsável pela formação continuada de professores. Essa equipe, de forma bem articulada com as escolas, municípios, Secretaria de Educação de Pernambuco, e em consonância com os documentos estaduais e nacionais, busca desenvolver estratégias com foco na qualidade de ensino e aperfeiçoamento da prática docente.

A equipe da CGDE Petrolina vem buscando dar vida ao currículo, possibilitando ao educador a compreensão do que está inserido nos documentos legais; bem como, a colocá-los em prática. Tal situação pode ser evidenciada a partir das formações continuadas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, onde na sua organização são consideradas as temáticas sugeridas pela Secretaria de Educação de Pernambuco, incluindo o uso das tecnologias digitais na sala de aula; as sugestões expostas por professores, durante os encontros, que ocorrem semanalmente, na escola ou na GRE; as habilidades previstas no Organizador Curricular (documento baseado no Currículo de Pernambuco) e a BNCC.

Atualmente, um dos grandes desafios enfrentados pela equipe da CGDE Petrolina, no que se refere à formação continuada de professores é que o que foi discutido, pesquisado, refletido durante os encontros possa ser, de fato, colocado em prática na sala de aula. Esse desafio está ligado ao sentido da formação profissional, uma vez que, para que o processo formativo tenha fundamento, o professor formador precisa levar em conta a importância dada pelo educador à sua experiência formativa, as suas influências culturais e aos valores sociais que o constituem (Ladeira, 2021, p. 7).

Portanto, compreendemos e visualizamos os esforços da GRE Petrolina em assegurar formações continuadas que promovam significado para os docentes; bem como, de monitorar se o que foi trabalhado nas formações está sendo replicado na sala de aula.

1.5 Formação continuada de docentes e o Novo Ensino Médio

Com a implementação do novo Ensino Médio, no ano de 2021, surgiram novos desafios para atender às demandas de formação continuada de professores, pois além dos profissionais de magistério estarem saindo de um período pandêmico, esses, ainda, teriam que se adequar à nova estrutura curricular do Ensino Médio, que substituía um modelo único de currículo por um modelo diversificado e flexível. Isso porque a LDB foi alterada pela Lei nº 13.415/2017, instituindo que o currículo do ensino médio fosse composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, considerando a forma de organização das disciplinas e a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2018, p. 468). Mas afinal, o que significa o novo Ensino Médio? Qual a razão para a sua implementação?

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, ao longo das últimas décadas vem sendo pauta de discussões no contexto educacional do Brasil. Embora tenha passado por várias transformações, os desafios para a implementação de políticas públicas que garantam aos jovens o direito à educação, continuam presentes na atualidade.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, apenas 65,1% dos brasileiros concluíram o Ensino Médio na idade esperada, até os 19 anos – percentual que chega a 51,2% entre os mais pobres. E 12% dos brasileiros com idades entre 15 e 17 anos estão fora das salas de aula.

Nesse contexto, não basta apenas universalizar o atendimento, mas também, garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, e assim, prepará-los para o mercado de trabalho e para o Ensino Superior. O que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (2011, p. 10)

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa

por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

Assim, quando falamos em recriação da escola, associamos essa às inovações metodológicas atreladas às rápidas transformações na sociedade, considerando nesse processo os avanços tecnológicos e as aspirações futuras dos jovens. Concordamos com Imbernón (2022, p. 7), quando sugere que devemos falar da escola “ não tanto como ‘um lugar’, e sim como uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser.” Isto porque, a escola não deve ser vista apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas sim, como um lugar de interação contínua, onde sejam promovidos momentos de escuta, pesquisa e também, considerado o cotidiano do docente e discente.

De acordo com Imbertón (2022, p. 103-104), “a efetividade da formação, a apropriação e aprendizagens flexíveis e adequadas à mudança e a transmissão dessa aprendizagem são importantes”. Assim, a relevância dada ao contexto local e as realidades do ambiente escolar e das experiências das práticas docentes embasadas as políticas públicas da educação, podem fortalecer e enriquecer o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa, visto que,

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (Brasil, 2017, p. 498).

Ao chegar no Ensino Médio, espera-se, pois, que sejam trabalhados com os discentes conteúdos que aprofundem os seus conhecimentos; no entanto, para que esses não fiquem presos a regras e técnicas, como tradicionalmente acontecia, é essencial que o professor tenha uma preparação para o desenvolvimento de um trabalho para a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, expandindo a concepção analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos (Brasil, 2018, p. 498).

A formação precisa ter sentido para os profissionais da educação. Não adianta promover inúmeras formações se essas estiverem exclusivamente limitadas aos conteúdos. É preciso que sejam ministradas capacitações promotoras de interatividade, troca de experiências, onde sejam utilizadas atividades, conforme o estilo do professor e os materiais utilizados por ele em suas aulas.

O tópico 4.2, da Rede Nacional de Formação Continuada – RNFC (2006, p .27), que trata dos Princípios e Diretrizes, na alternativa ‘e’, aborda a formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, apresentando que

Não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, entendendo que uma política de formação implica no encaminhamento de ações efetivas no sentido de melhorar as condições de trabalho, bem como a estruturação do trabalho pedagógico da escola.

Destarte, a formação continuada de professores é fundamental, pois espera-se que a participação dos educadores nas capacitações oferecidas, seja pelo estado ou pela escola, possam promover o aperfeiçoamento da sua prática docente.

1.6 Formação continuada de docentes de Língua Portuguesa: Funcionamento na EREM Antônio Padilha

A Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Antônio Padilha fica localizada na zona urbana, em Petrolina-PE e é mantida pelo Governo do Estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Esporte. Fundada em 20 de agosto de 1986, inicialmente atendia à clientela do Ensino Fundamental Anos iniciais (turmas Regulares e de Educação de Jovens e Adultos - EJA). No entanto, em 17 de março de 2020, teve seu nome publicado como Escola de Referência em Ensino Médio Antônio Padilha.

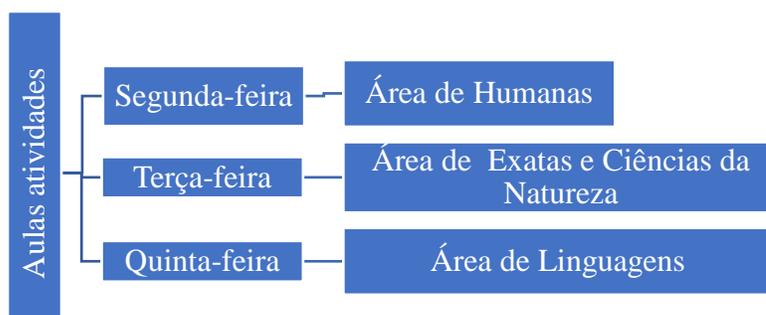
Atualmente, oferta o Ensino em Jornada Integral de 45h/semanais, com 9 (nove) aulas diárias de 50 minutos cada e à noite com a modalidade EJA Médio – EMEJA - (1º, 2º e 3º módulos). A escola possui 612 estudantes matriculados, entre eles alguns especiais, que são acompanhados por uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e duas auxiliares na sala de AEE. No quadro de funcionários, há 49 profissionais distribuídos entre equipe gestora, professores e terceirizados.

Com relação à formação continuada de professores, na escola o educador de apoio/coordenador é o responsável pela promoção dessa ação formativa. Assim, notou-se que toda semana quando não há formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação/GRE, os professores da EREM Antônio Padilha, em conjunto com a educadora de apoio, deliberam e

selecionam os conteúdos, a metodologia e os recursos que serão utilizados nas aulas durante a semana, além de articularem os projetos pedagógicos.

Quanto às formações na escola, essas são realizadas durante as aulas atividades em dias determinados pela GRE, conforme organização apresentada na figura 2:

Figura 2 – Quadro organização das aulas atividades



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Considerando que o nosso estudo trata das formações continuadas de professores de Língua Portuguesa, percebeu-se que essas são ofertadas na EREM Antônio Padilha nas quintas-feiras sob a coordenação da educadora de apoio. Na ocasião, participam desse momento formativo, as três professoras que lecionam no Ensino Médio Integral, a do EMEJA e os professores de Inglês, Educação Física e Arte.

Geralmente, a educadora de apoio organiza uma pauta de formação, conforme a necessidade da escola, por exemplo, análise de resultados internos, orientações para a elaboração de atividades avaliativas, estudo de normativas, temáticas propostas pela SEE e etc.

Em suma, a formação dos professores se dá a partir da participação efetiva dos docentes nas formações oferecidas pela Secretaria de Educação e/ou promovidas pela escola; assim como, nos momentos de estudo realizados semanalmente nas aulas atividades dos professores.

1.7 Considerações Gerais do Capítulo 1

Nesse capítulo, refletimos sobre a formação continuada docente. Para isso, discutimos sobre:

- as concepções das formações continuadas docentes, visto que, o processo formativo é um dos principais caminhos para a construção de um novo perfil profissional docente e deve ser compreendida como um espaço de observação, pesquisa, ação e descobertas, ou seja, deve preparar o educador para a realização de atividades que envolvem a ação-reflexão-ação.
- os documentos legais que tratam da garantia do direito do acesso à formação continuada docente, considerando a realidade de cada sistema de ensino. Para isso, trouxemos um breve estudo a partir da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96; do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 -2024, Lei nº13.005, de 2014 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015.
- as concepções das formações iniciais e das continuadas, pois, embora o estudo tenha versado sobre a formação continuada, sentiu-se a necessidade de apresentar um breve conceito sobre a inicial, em virtude de considerá-la como o princípio da preparação profissional que com o passar do tempo deverá ir se aprimorando.
- a formação continuada de docentes oferecidas pela GRE Petrolina-PE. Nessa seção, estudamos sobre como está estruturada e como funciona esse processo formativo, bem como, quais as potencialidades e fragilidades das formações propostas.
- a inserção da temática novo ensino médio nas formações continuadas de docentes. Na ocasião, refletimos sobre a organização da matriz curricular, dos desafios enfrentados pelos professores e do que preconiza a BNCC.
- a formação continuada de docentes de Língua Portuguesa oferecidas pela EREM Antônio Padilha. Nesse tópico, além de apresentarmos o locus da pesquisa, também refletimos sobre a organização e o funcionamento do processo formativo, as potencialidades e fragilidades dentro da instituição de ensino.

No próximo capítulo, refletiremos sobre o uso das tecnologias digitais no contexto escolar aprofundando os conhecimentos adquiridos até esse momento.

2 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

No recorte histórico da humanidade, percebe-se que o progresso do homem está relacionado ao progresso tecnológico. E as atuais tecnologias digitais, que estão presentes no nosso cotidiano, também favorecem ao homem a transformação do meio, a aquisição de conhecimentos que permitem a sua mudança e, assim, a continuidade da busca constante por novas descobertas. Um trajeto longo e repleto de desafios, em que o homem veio superando e chegou a era da globalização digital (Varão, 2022, p. 17).

Com o advento da era digital, emerge a necessidade de que a escola e os professores estejam aptos para acompanhar essa evolução, sobretudo, porque as tecnologias digitais estão presentes na sociedade. Isto significa dizer que, inúmeros estudantes nasceram no mundo tecnológico, por isso são indivíduos ativos, proativos e que usam os recursos midiáticos com facilidade. Assim, requer do professor a inserção de práticas metodológicas inovadoras atreladas à tecnologia para acompanhar esse mundo (Silva, 2022, p. 35).

E nesse processo educativo, foram elaborados alguns documentos legais que são balizadores para a construção de um currículo dinâmico e inovador em consonância com a realidade nacional e local. Entre eles elencamos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A BNCC apresenta diversas mudanças para a educação básica do Brasil, e uma dessas trata-se do uso da tecnologia no contexto escolar, especificamente, na sala de aula. E entre as 10 Competências Gerais apresentadas pela BNCC, a Competência 5 versa sobre a tecnologia como ferramenta do fazer pedagógico, onde o estudante deve utilizar esta ferramenta de forma significativa, reflexiva e ética. Segundo essa competência, o estudante precisa:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018. p. 9).

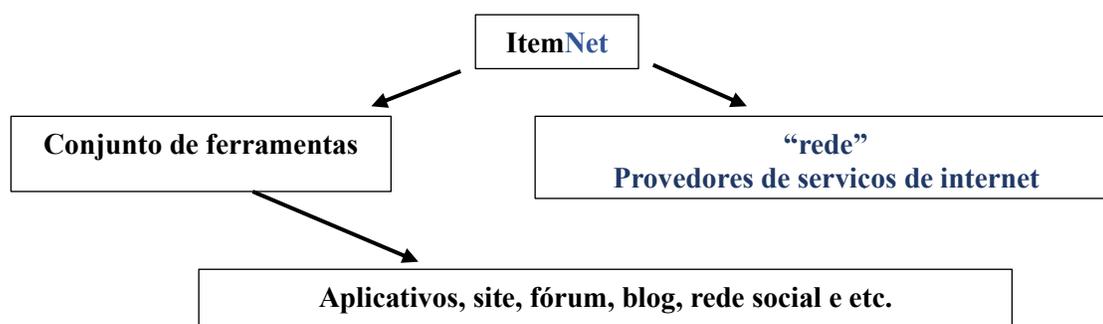
Nesse sentido, surge um desafio para a escola: despertar novas práticas de linguagem, atividades inovadoras e criativas que permitam produções textuais que atendam às demandas da sociedade, adequadas com as tecnologias digitais. Assim, faz-se necessária a promoção de momentos formativos que auxiliem os educadores a desenvolverem sua capacidade de professor pesquisador de sua prática pedagógica e mediador desse processo na escola.

2.1 O ItemNet e as FVNexA: breve reflexão

As novas tecnologias de informação e comunicação (NTDIC) estão presentes na sociedade contemporânea há mais de duas décadas, isso é fato. No entanto, os conceitos e as reflexões sobre as siglas ItemNet e FVNexA surgiram recentemente nas discussões educacionais. Mas afinal, o que são ItemNet e FVNexA? Qual a sua importância no processo de formação continuada docente? Nessa seção, trataremos sobre esses pontos que permeiam, atualmente, o contexto educacional. Para isso, traremos as vozes de Lemos e Matos (2016) e Matos (2020) para embasarem a nossa pesquisa.

A sigla ItemNet, que no primeiro momento pode causar estranhamento, ao ser dividida em duas partes nos permite melhor compreensão. Vejamos a figura 3:

Figura 3 – Conceito do ItemNet

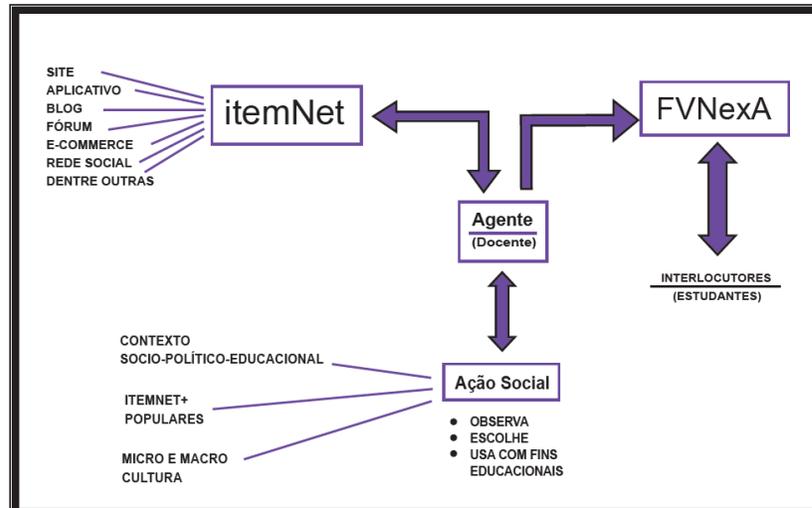


Fonte: Elaborada pela autora

Ao observar o diagrama acima, o ItemNet significa um conjunto de ferramentas que estão presentes nas redes da internet e que podem ser utilizadas tanto como possibilidades de aprendizagem quanto de entretenimento. Nessa direção, reforça-se compreender que essas ferramentas podem se configurar como potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, desde que sejam percebidos as suas funcionalidades e os seus objetivos (Matos, 2020, p. 19).

Ao compreendermos a sigla ItemNet partimos para o conceito de FVNexA que, em linhas gerais, segundo Matos (2020, p. 20) seriam aquelas ferramentas que surgem no processo do ensino/aprendizagem, porém, não foram criadas com essa finalidade, mas a depender do agente/professor essa poderá ser utilizada para esse fim. Nesse contexto, observa-se que toda FVNexA é um ItemNet, mas nem todo ItemNet é considerado uma FVNexA. Para uma melhor compreensão, vejamos na figura 4 esse processo de transformação do ItemNet em FVNexA.

Figura 4 – Transformação do ItemNet em FVNexA



Fonte: Matos (2020, p. 30)

Ao analisarmos a figura acima, observamos que o papel do agente/professor na ação social da transformação de um ItemNet em FVNexA é fundamental no campo da educação, pois ao pensar na inclusão de uma ferramenta virtual no ensino, requer desse agente a observação e a escolha da ação, bem como, que “decida fazer seu uso na direção de um objetivo preliminarmente diferente daquele que foi imaginado na gênese do ItemNet” (Matos, 2020, p. 19), realizando a adequação ao contexto de nossos educandos.

Em anuência com Lemos e Matos (2016, p.79, apud Matos, 2022, p. 26-27), acreditamos que o educador poderá utilizar um determinado ItemNet do cotidiano como um instrumento pedagógico capaz de desenvolver uma aprendizagem significativa para os discentes, como por exemplo o Instagram, que foi criado para ser um canal de informação ou de entretenimento; no entanto, atualmente, vem sendo utilizado também como ambiente virtual para aprendizagem, visto que, é possível o desenvolvimento de diversas atividades educativas, entre elas a oralidade, a escrita, a produção textual e até a inserção de vídeos aulas.

Compreender essa distinção entre ItemNet e FVNexA é essencial no âmbito escolar, pois, de acordo com Matos (2020, p. 21), quando o agente/professor decide utilizar o dispositivo pedagógico vinculado a um recurso virtual (ItemNet), ocorre a efetivação do ensino e da

aprendizagem, visto que, há nesse processo a inserção dos conteúdos curriculares com o uso adequado das ferramentas digitais; a inclusão digital e as vivências dos estudantes; bem como, a construção de novos conhecimentos dos discentes, concebendo a esses o letramento digital.

Portanto, emerge a necessidade de que um agente realize as intervenções pedagógicas fundamentais para que o uso das ferramentas digitais tenha significado para os educandos, pois nenhuma ferramenta terá sentido se não houver a intervenção docente.

2.2 O uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita

O ensino da leitura e da escrita sempre estiveram no centro das discussões quando nos referimos à aprendizagem; isto decorre porque, mesmo diante das mudanças ocorridas nas últimas décadas, ainda são percebidas dificuldades apresentadas por estudantes no que tange ao ato de ler e escrever. Tal situação ocorre, devido a leitura e a escrita não estarem sendo trabalhadas de forma integradas ao ensino e aprendizagem.

Segundo Geraldi (2011, p.70), “a maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar [...] é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos”, quando deveria ser gasto com atividades que fossem além da leitura como decodificação de letras e palavras; e da escrita ligadas às questões ortográficas e gramaticais, ou seja, serem desenvolvidas práticas de leitura e escrita contextualizadas.

Nesse contexto, as aulas monótonas e enfadonhas são apontadas como motivos das dificuldades; bem como, atividades que desconsideram a realidade dos educandos. Atualmente, por exemplo, discute-se a inserção das tecnologias digitais como ferramentas de ensino, em face de grande parte dos estudantes terem acesso a diversos recursos tecnológicos (tablets, celulares, computadores e as redes sociais diversas), o que possibilita um trabalho contextualizado, já que, esses interagem ao ler, escrever e compartilhar textos dos mais variados gêneros e formatos.

Pensar em inovação da prática pedagógica é pensar na inserção das tecnologias digitais, pois em conformidade com Marcuschi (2010, p. 15), “há um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”. Assim, aliar as tecnologias digitais às práticas metodológicas de Língua Portuguesa no Ensino Médio é fundamental no contexto do século XXI, visto que, supõe-se que essa junção possibilita a

ampliação de conhecimentos úteis tanto para os estudantes quanto para a sociedade, além de desenvolver propostas interativas para a formação interdimensional do indivíduo.

Diante desta realidade, embora tenhamos conhecimento de que esse cenário não é novo e nem parece que desaparecerá logo, a rapidez com que as informações são veiculadas pela internet e o uso das tecnologias digitais em sala de aula, tornaram-se mais favoráveis para o desenvolvimento da autonomia de crianças e jovens frente ao seu processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem nesse mundo conectado.

Nesse sentido, a inclusão dos recursos midiáticos em sala de aula pode possibilitar uma aprendizagem mútua, onde o diálogo e a troca de experiências estão presentes no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, também permite que seja realizado um trabalho com a variação Linguística mostrando aos estudantes a importância do uso adequado da língua em suas variedades tanto na escrita quanto na leitura (Barbosa e Alves, 2018).

Nesse processo, é necessário que sejam oferecidas formações continuadas aos professores da educação básica que os prepare para o uso adequado das tecnologias digitais em sala de aula, de forma que possibilite a melhoria de sua práxis docente e da aprendizagem dos educandos.

2.3 Formação continuada de docentes e o uso das tecnologias digitais

O professor tem uma gama de meios que possibilitam o enriquecimento de seu fazer pedagógico. As NTDIC são ferramentas que fazem parte desses meios e podem possibilitar a construção de novos conhecimentos na sala de aula. No entanto, para que isso ocorra, é essencial que a inserção das NTDIC na metodologia de ensino tenha cunho pedagógico, o que de acordo com Matos (2020, p. 29), “se o docente for capaz de utilizar um ItemNet que combine com a cultura dos novos tempos, terá resultados mais promissores em sua atividade fim: ensino/aprendizagem”.

Diante dessa realidade, um dos grandes desafios do campo educacional é a realização de formações continuadas docentes que promovam a ação-reflexão-ação. Isso porque, no atual contexto, quando nos referimos a práticas inovadoras, logo emerge a ideia de que a inserção das tecnologias digitais no planejamento didático é primordial; porém nem sempre a inserção das

ferramentas digitais representa inovações metodológicas, tornando assim, uma tarefa difícil para os docentes.

Considerando que o professor também tem contato com as NTDIC, espera-se desse profissional a ministração de aulas com a inserção de algum tipo de inovação tecnológica. No entanto, é justamente nesse ponto que podem ocorrer as angústias e frustrações docentes, já que não se pode considerar inovação pedagógica o uso das tecnologias digitais sem que, de fato, ocorra ganho na aprendizagem dos estudantes, pois o que se entende por inovação em sala de aula não é a utilização dos recursos tecnológicos apenas por usar, mas sim a relação existente entre professor-aluno-conhecimento (Modelski, Azeredo e Giraffa, 2018).

Nessa conjuntura, os espaços formativos precisam ser bem estruturados e em consonância com a realidade do cotidiano docente, oportunizando para o educador uma reflexão de sua práxis pedagógica; bem como, buscando torná-lo como agente “cada vez mais aptos a manusear os ItemNet, que se multiplicam, e construir novas e variadas FVNexA” (Matos, 2020, p. 56).

Nesse processo formativo, Imbernón (2009, p. 60) acrescenta a importância da organização de “um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação”. Desse modo, ressalta-se a relevância do processo formativo docente através de oficinas pedagógicas para que se aprimore a aplicação de metodologias inovadoras com a inclusão das ferramentas digitais no contexto escolar.

2.4 Oficinas pedagógicas como ferramentas metodológicas

No contexto da educação, quando falamos sobre as novas metodologias de ensino, um dos temas que também está sempre presente na pauta das discussões é a teoria e a prática. Isso decorre porque essas ações envolvem “o pensar e o agir” que devem ser concebidos de forma indissociáveis; ocasionando um grande desafio docente, pois, segundo Paviani e Fontana (2009, p 78), “entre pensar e fazer algo, há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida.”

Nesse cenário, um dos meios plausíveis para superar o distanciamento é organização de estratégias que viabilizem a integração entre a teoria e a prática. As oficinas pedagógicas são consideradas oportunidades para essa superação, uma vez que, com essa ferramenta

metodológica, os estudantes são incentivados a participarem de atividades que envolvem o sentir, o pensar e o agir, ou seja, têm a oportunidade de vivenciarem situações práticas e significativas, por ser uma metodologia que rompe com o tradicionalismo (Leal, 2019, p. 785).

Dessa maneira, as oficinas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento dos discentes no sentido de promover novas experiências que os auxiliarão na construção de uma nova visão de mundo. Para Jesus e Ribeiro (2021, p. 4), “a prática das oficinas pedagógicas é uma maneira dinâmica de se construir conhecimento levando em consideração a base teórica”, ou seja, nas oficinas não se aprende somente com a prática, é preciso considerar que a aprendizagem se dar no processo de construção que envolve o pensar, o sentir e o agir, em um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Sob esta ótica, é essencial que a formação docente não considere o professor como um “técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas” (Imbernón, 2022, p. 21), mas sim, que o prepare para que possa agir de forma dinâmica e flexível frente às inovações. O que de acordo com Jesus e Ribeiro (2021, p. 5), dessa maneira, ao colocar em prática o que foi vivenciado nas oficinas propostas, durante a formação continuada, o professor não ensinará o que sabe, mas sim, oportunizará os educandos a saberem o que precisam para a efetivação da aprendizagem.

As oficinas pedagógicas trazem como peculiaridade momentos de diálogo e interação entre o educador e o educando, tornando-se um espaço de aprendizagem entre os participantes. Nesse espaço é possível a aplicação de atividades que envolvem o uso das tecnologias digitais, por ser um ambiente pedagógico que busca tanto a construção do conhecimento com destaque na ação, considerando também a teoria como a ruptura com os métodos tradicionais.

Para Matos (2020, p. 26), quando o docente é estimulado a trabalhar atividades que envolvem as FVNexA, surgem novas maneiras de ensinar e aprender, pois o agente/ professor parte de suas experiências de sala de aula, favorecendo a aplicação de novas ações metodológicas e, concomitantemente, enriquecendo a sua práxis pedagógica.

Em anuência com o autor, acrescentamos que, para o professor a obtenção de conhecimentos é um processo complexo, que necessita de adaptação e de experiências por parte desse profissional, pois de acordo com Imbernón (2022, p. 17) “Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe”.

Portanto, acredita-se que as formações continuadas devem ser adaptadas à realidade educativa dos docentes, para que essas possam ganhar significado para os educadores. Sendo assim, as oficinas pedagógicas se configuram como uma oportunidade de proporcionar momentos formativos com atividades dinâmicas e reflexivas, onde ocorrem a apropriação e a construção de conhecimentos práticos e teóricos e, concomitantemente, o aprimoramento da práxis docente.

2.5 Considerações Gerais do Capítulo 2

No capítulo 2, ponderamos sobre o ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais no contexto escolar. Para isso, dialogamos sobre:

- alguns documentos legais que preconizam à respeito do uso da tecnologia no contexto escolar, explorando a BNCC que apresenta diversas mudanças para a educação básica do Brasil e a competência 5 desse documento que versa sobre a tecnologia como ferramenta do fazer pedagógico, onde o estudante deve utilizar essa ferramenta de forma significativa, reflexiva e ética.
- os conceitos e as reflexões das siglas ItemNet e FVNexA que surgiram recentemente nas discussões educacionais; no entanto alguns educadores precisariam compreender melhor o significado dessas, já que as utilizam no seu contexto pedagógico.
- a possibilidade de inserir as tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita, visto que a inclusão dos recursos midiáticos em sala de aula pode possibilitar uma aprendizagem mútua, onde o diálogo e a troca de experiências estão presentes no processo de ensino e aprendizagem.
- a formação continuada docente e o uso das tecnologias digitais, uma vez que o professor tem uma gama de meios que possibilitam o enriquecimento de seu fazer pedagógico, no entanto, é essencial que sejam realizadas formações continuadas que permitam ao educador utilizar as tecnologias digitais adequadas e que possam promover aprendizagem significativa para os estudantes.
- a prática de oficinas pedagógicas como perspectiva de incentivo à participação dos estudantes em atividades que envolvem o sentir, o pensar e o agir, ou seja, os discentes têm a oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, por ser uma metodologia que rompe com o tradicionalismo.

Destarte, no próximo capítulo apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, a fim de compreendermos o passo a passo do estudo antes da análise dos dados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, justificamos o percurso metodológico utilizado na pesquisa. Por esta razão, o capítulo está organizado em 5 seções: (3.1) Tipo de pesquisa; (3.2) O contexto da pesquisa; (3.3) Perfil dos professores colaboradores; (3.4) Locus da pesquisa; (3.5) Procedimentos e instrumentos para a geração de dados.

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa se enquadrou como de campo por meio de uma pesquisa-ação, do tipo quanti-qualitativa, considerando que nessa abordagem os pesquisadores e pesquisados se envolveram no trabalho, de maneira cooperativa e participativa (Prodanov e Freitas, 2013, p. 65), proporcionando um vínculo indissociável entre o mundo real e o sujeito, tendo como elementos fundamentais no processo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Segundo Thiollent (2008, p. 14)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, a pesquisa buscou ir além da relação de impessoalidade entre o pesquisador e os pesquisados, não se limitando a dados isolados, mas também, considerando a realidade como uma construção social, a fim de que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados pudessem apresentar resultados mais precisos ao estudo.

Portanto, os estudos proporcionaram um olhar reflexivo sobre o objeto de pesquisa, oportunizando resultados significativos e uma visão ampla para o pesquisador, bem como, contribuíram para a transformação da realidade estudada.

3.2 O contexto da pesquisa

Com a finalidade de entender como ocorrem as formações continuadas (FC) para os professores de Língua Portuguesa, do ensino médio, da rede pública de ensino, no município de Petrolina/PE, identificamos os processos formativos ofertados tanto pela Rede de Ensino, através da GRE Petrolina, quanto no próprio âmbito escolar, no período de 2019 e 2023; justificando o convite aos professores colaboradores.

Dentre as formações oferecidas pelo estado, escolhemos as que têm amparo nas capacitações em serviço e que são normatizadas pela lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, do Estatuto do Magistério Público de Pernambuco, como posto no capítulo 2.

Nesse contexto, a organização estrutural das formações continuadas de professores de Língua Portuguesa tem passado por transformações para atender às demandas da educação. De 2019 a 2023, por exemplo, para atingir os objetivos das formações, muitas mudanças ocorreram no processo.

Em 2019, quando já se havia construído uma rotina de formação nas escolas e/ou na GRE; aconteceu uma ruptura, nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia da COVID-19. Época em que todos (Secretaria de Educação, equipe gestora e professores) foram “obrigados” a se reinventarem para atender à nova realidade de sala de aula/escola. Porém, para dar continuidade aos processos formativos, esses foram organizados de forma remota.

Desde 2022, com a retomada às aulas presenciais, mais de 90% das formações continuadas docentes são ofertadas presencialmente; no entanto, como algumas consequências foram deixadas pela COVID-19, ainda, em dados momentos temos evidenciado a ministração de formações remotas, como por exemplo, o isolamento do professor formador, devido ter sido acometido por alguma virose.

3.3 Perfil dos professores colaboradores

A escolha dos professores colaboradores ocorreu a partir de critérios norteadores: (a) ser professor efetivo da escola, onde foi realizada a pesquisa; (b) ser formado no Curso de Letras – Português; (c) ministrar aulas de Português nas turmas de ensino médio; (d) assinar o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os colaboradores da pesquisa são três professoras de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, Rede Estadual de Pernambuco, do Município de Petrolina, sendo que, cada uma delas leciona em turmas diferentes do ensino médio (1º, 2º e 3º anos).

A pesquisa foi realizada de forma presencial, durante o 3º Bimestre Letivo/2023. Na ocasião, as professoras colaboradoras participaram de uma entrevista escrita, individualmente, e posteriormente, foram realizadas as observações em suas aulas e a análise do planejamento bimestral.

Nesse processo, procuramos checar, através da entrevista, observação em sala de aula e verificação do planejamento bimestral, se as formações continuadas promovidas pela GRE e escola têm refletido, positivamente, no aperfeiçoamento da práxis pedagógica das profissionais da educação, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita com o uso das tecnologias digitais.

3.4 Locus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio, localizada no município de Petrolina-PE, que oferta o ensino em Jornada Integral de 45h/semanais, com 9 (nove) aulas diárias de 50 minutos cada e à noite com a modalidade EJA Médio – EMEJA - (1º, 2º e 3º módulos).

Com relação à estrutura da instituição, possui 10 salas de aulas, biblioteca, sala de informática, secretaria, direção, coordenação pedagógica, sala de AEE, uma área coberta que é utilizada para treinos de vôlei, futebol de quadra e reuniões com as famílias, banheiros masculinos e femininos para estudantes, 1 banheiro para todos os funcionários, cozinha, sala de professor, 1 sala adaptada como auditório e uma quadra não coberta.

No que se refere às ferramentas tecnológicas: foram instalados, em 5 salas de aulas, 1 televisor de 60 polegadas. Além disso, há 3 televisores móveis, também de 60 polegadas, 4 datashows, 2 multimídias, 3 notebooks, 6 caixas de som amplificadas, 12 computadores na sala de informática, 2 na biblioteca, 2 na sala do AEE, 1 na direção, 1 na coordenação pedagógica e 3 na secretaria da escola.

Embora a escola disponha de uma diversidade de recursos tecnológicos e um espaço, aparentemente, satisfatório, o mesmo não atende à estrutura ideal para acomodar os estudantes do

ensino integral, devido às salas serem pequenas e quentes, sem a instalação de ar-condicionados, ter apenas 3 banheiros femininos e 3 masculinos para atender a clientela de 412 (diurno) e 200 (noturno); 1 banheiro para atender a 50 funcionários; um pátio pequeno que serve de refeitório. Além dessa situação, ainda nem todos os docentes utilizam os recursos digitais, com foco na aprendizagem dos estudantes, mas sim, como forma de exposição de conteúdo, desconsiderando a ação-reflexão-ação.

3.5 Procedimentos e instrumentos para a geração de dados

O estudo foi realizado, primeiramente, a partir da pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, para que pudéssemos verificar em qual nível se encontrava o problema e quais trabalhos trataram sobre o assunto; bem como, quais as opiniões, ainda, estão presentes no contexto atual. Essa pesquisa inicial possibilitou a elaboração dos primeiros capítulos da dissertação quando foi feito o desenho do panorama das políticas de formação continuada de professores.

A pesquisa em tela foi submetida a um Comitê de Ética em Pesquisas, aprovada sob Parecer nº 6.264.187, atendendo ao preceituado nas Resoluções 466/12 e 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam as pesquisas envolvendo seres humanos e somente após a aprovação pelo referido Comitê de Ética é que os participantes foram informados, previamente, sobre os objetivos do estudo, a garantia do sigilo das informações fornecidas, o compromisso em assegurar o anonimato, bem como o direito de suspender a participação na pesquisa a qualquer momento.

Posteriormente, com o intuito de obter informações sociodemográficas dos sujeitos da pesquisa, tais como: idade, escolaridade, experiência profissional e formação inicial; como também, informações relativas à participação docente nas formações continuadas/capacitações e a reflexão sobre a sua prática pedagógica em sala de aula, realizamos uma entrevista semiestruturada, com base num roteiro construído previamente, organizada da seguinte maneira (Apêndice B):

- Questões 1, 2 e 6 – informações sociodemográficas;
- Questões 3, 4 e 5 – informações sobre a formação inicial (graduação);
- Questões 7 e 8 – informações sobre a formação continuada no ensino fundamental anos finais;

- Questões 9, 10, 11 e 12 – informações sobre formações continuadas oferecidas pela secretaria de Pernambuco/GRE e pela escola pesquisada;
- Questões 13, 14, 15 e 16 – informações sobre a implementação de formações continuadas com a temática “o uso da tecnologia digital no ensino da leitura e escrita”.

E para enriquecer o nosso estudo, optamos por dividi-lo em etapas singulares que correspondem na realização da entrevista às professoras de Português, análise das respostas dadas aos questionamentos, observação em sala de aula, verificação do planejamento bimestral e apresentação do caderno de oficinas didáticas.

Etapa I – Revisão bibliográfica.

Etapa II – Aplicação da entrevista, que foi realizada numa das aulas atividades do grupo de professores, na Instituição de Ensino. Participaram desse momento, três professoras de Língua Portuguesa que trabalham com o ensino médio.

Etapa III – Observação nas aulas das professoras de Língua Portuguesa.

Etapa IV – Análise comparativa do planejamento bimestral e aulas ministradas pelas professoras.

Etapa V – Elaboração do Caderno de oficinas a partir dos resultados adquiridos durante a pesquisa.

Etapa VI – Apresentação do caderno de oficinas didáticas para as professoras de Língua Portuguesa. Esse caderno será encaminhado para a escola, para que essa adicione no drive e essas profissionais tenham acesso ao material produzido.

Destarte, acreditamos que com a utilização desses procedimentos, o nosso estudo esforçou-se em apresentar resultados satisfatórios a partir das respostas dadas pelas professoras participantes, permitindo a análise e a discussão do tema em questão.

3.6 Considerações Gerais do Capítulo 3

Nesse capítulo, descrevemos o percurso metodológico utilizado na pesquisa tendo como aportes teóricos Prodanov e Freitas (2013), Godoy (1995) e Thiollent (2008). Para isso, apresentamos os seguintes tópicos:

- o tipo de pesquisa como sendo de campo por meio de uma pesquisa-ação, do tipo quanti-qualitativa, não se limitando a dados isolados, mas também, considerando a realidade como

uma construção social.

- o contexto da pesquisa que ocorre a partir dos processos formativos ofertados tanto pela Rede de Ensino, através da GRE Petrolina, quanto no próprio âmbito escolar, no período de 2019 e 2023.
- o perfil dos professores colaboradores, baseado em critérios previamente definidos: formação acadêmica, disciplina que lecionam e número de colaboradores.
- o locus da pesquisa: Escola Estadual de Referência em Ensino Médio, de 45h/semanais; modalidade de ensino ofertado; estrutura física e disponibilidade de recursos tecnológicos.
- os procedimentos e os instrumentos para a geração de dados que foram divididos em etapas singulares: entrevista, análise das respostas dadas aos questionamentos, observação em sala de aula, verificação do planejamento bimestral e apresentação do caderno de oficinas didáticas.

No próximo capítulo, apresentaremos as análises e as discussões dos resultados a partir das respostas dadas pelas professoras colaboradoras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Consideramos que a pesquisa de campo permite ao pesquisador a realização da observação detalhada e a coleta de dados sobre o objeto de estudo, bem como a análise e a interpretação dos dados coletados. Além disso, todo esse processo deve estar alicerçado na fundamentação teórica, previamente pesquisada, visando à compreensão e à explicação desse objeto. Por esta razão, utilizamos a entrevista escrita semiestruturada, a observação em sala de aula e a verificação do planejamento do 3º Bimestre/2023, para que pudéssemos coletar os dados pretendidos.

Embasados nos teóricos Tripp (2005) e Thiollent (2011), ratificamos que a análise das entrevistas semiestruturadas, utilizadas como diagnóstico inicial da pesquisa-ação, possibilitou-nos verificar os conhecimentos já adquiridos pelas professoras colaboradoras e as suas possíveis dificuldades para melhoria da práxis pedagógica. Isso decorreu porque, a pesquisa-ação representa um dos diversos tipos de investigação-ação, na qual o aprimoramento da prática passa pelo processo de construção contínua do conhecimento, em que o agir e o investigar fazem parte

desse processo, ou seja, quando o pesquisador usa esse tipo de pesquisa, esse vivencia as quatro fases do ciclo básico de investigação-ação: Planejar, Agir, Descrever e Avaliar (Tripp, 2005, p. 446). Dessa maneira, essas análises permitiram-nos o mapeamento da promoção da formação continuada docente, favorecendo respaldos teóricos e pedagógicos no que se refere à elaboração de um caderno de oficinas pedagógicas.

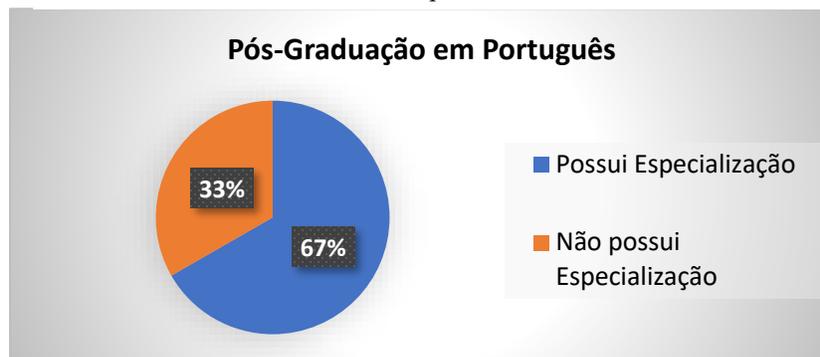
Nessa conjuntura, considerando que a nossa pesquisa foi quanti-qualitativo, a princípio realizamos o método quantitativo, que teve como finalidade demonstrar através de dados numéricos as opiniões, reações, hábitos e atitudes das professoras colaboradoras, a fim de consolidarmos e comprovarmos a amostra representada (Soares, 2019 p. 164).

Por fim, abordamos o método qualitativo, realizando a análise dos dados coletados nas entrevistas, na observação durante as aulas de Português e na sondagem do planejamento bimestral (3º Bimestre/2023), seguindo como critérios: a verificação do uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita; bem como a consonância do planejamento didático com a práxis pedagógica, ancorados na BNCC (2018), no teórico Matos (2020) e outros, que tratam da inserção do uso das tecnologias digitais e virtuais no âmbito escolar; Imbernón (2022), Lima Moura (2018), Valente (2016) sobre a formação continuada de docentes e Geraldi (2011), BNCC (2018), Varão (2022) que abordam a leitura e a escrita.

4.1 Perfil das professoras colaboradoras

Para obtermos os dados sociodemográficos do grupo pesquisado e conhecermos melhor os perfis dessa população, as questões 1, 2 e 6 trataram das informações sobre idade, escolaridade e experiência docente, respectivamente. Sobre esses tópicos, a pesquisa revelou que 100% das professoras colaboradoras têm mais de 36 anos, possuem graduação na área de Letras Português e têm mais de 10 anos como docentes na educação básica.

Com relação ao nível de escolaridade, vejamos o Gráfico 1.

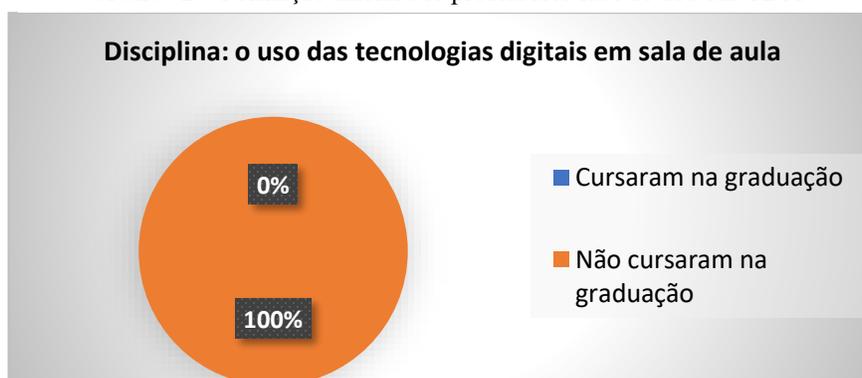
Gráfico 1 - Perfil dos professores entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A pesquisa apontou que 67% possuem pós-graduação em Língua Portuguesa e 33% não possui nenhuma especialização. Porém, considerando que os cursos de formação continuada são na área de língua, pressupõe-se que independentemente das professoras terem especialização ou não, 100% dessas podem não ter participado de formações continuadas na área da tecnologia digital, implicando na utilização dessas ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, pois de acordo com Mello e Freitas (2019, p.321), “a formação de professores é um processo que envolve o (re)planejamento de metodologias de práticas educativas, mas também a (re)organização das relações, do ambiente, da gestão e do currículo escolar.”

4.2 Formação inicial docente

De posse da informação de que todos os sujeitos da pesquisa possuíam graduação em Letras Português, na terceira questão, perguntamos se o Curso contempla disciplinas suficientes para trabalhar na prática, ações pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, com o uso das tecnologias digitais no ensino médio. Vejamos o que revelou o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Formação Inicial dos professores face ao uso das TDIC

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Nesse gráfico, a resposta foi unânime. 100% dos pesquisados disseram que não receberam, na época em que se formaram, nenhuma orientação específica para o trabalho com as TDIC. Diante disso, pôde-se evidenciar dois pontos essenciais para os resultados da pesquisa:

1 – que nem todos os educadores têm conhecimento acerca dos documentos legais que tratam sobre a preparação docente para o uso das tecnologias em sala de aula; visto que no momento da entrevista, por exemplo, uma das professoras colaboradoras relatou que “O uso das tecnologias digitais é algo recente e na grade do curso não tinha nenhuma disciplina voltada para esse tema.”

De acordo com nossa pesquisa, não é algo recente, pois vem sendo abordado há mais de três décadas. A LDB é um exemplo dessa nossa afirmativa. No capítulo IV, que trata sobre a Educação Superior, em seu art. 43, inciso III, preconiza que a Educação Superior tem como finalidade “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

2 - que embora as professoras colaboradoras tenham concluído o curso de graduação em anos diferentes (2008, 2011 e 2012), mencionaram que, na “grade curricular” não havia disciplinas específicas que abordassem o uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita, como podemos ratificar essa informações também na fala da entrevistada 2: “Finalizei o meu curso em 2012.2 e este assunto não era abordado em sala, os recursos tecnológicos utilizados era somente nas aulas dos professores para exposição dos conteúdos, algo bem limitado.”

Nesse contexto, concordamos com Imbernón (2022, p.42), quando afirma que os professores em sua formação inicial não são preparados suficientemente “para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula” e acrescentamos que, esses profissionais também não são preparados nas pós-graduações. Em suma, tanto os profissionais com graduação quanto os que têm ou não especialização, provavelmente, não cursaram nenhuma disciplina sobre o uso das TDIC, constatando-se que há ainda carência de orientações para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores.

Assim, compreende-se a consonância entre a metodologia aplicada em sala de aula e as concepções sobre o objeto de estudo - formação continuada de docentes e o ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais.

Já as questões 4 e 5 trataram do conhecimento sobre a Linguística Aplicada e as estratégias de ensino da leitura e da escrita com a inserção das tecnologias digitais. Vejamos no Gráfico 3, o que apontou a pesquisa sobre esse tópico.

Gráfico 3 – Formação Inicial dos professores face ao trabalho com a Linguística Aplicada



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com os dados coletados, 67% das entrevistadas relataram que, tinham conhecimento sobre a Linguística Aplicada; no entanto, a disciplina foi trabalhada de forma isolada, ou seja, não houve consonância com o trabalho da leitura e escrita a partir do uso das tecnologias digitais.

Nesse resultado, os 67% que afirmaram ter conhecimento sobre a Ciência Linguística Aplicada correspondem às professoras que possuem especialização, enquanto os 33%, as que possuem apenas graduação. Provavelmente, um dos motivos das que relataram não ter conhecimento tenha sido por não recordarem de ter cursado essa disciplina na graduação, visto que, as ementas das graduações na área de Letras possuem a disciplina Teoria da Linguística e, nela, é trabalhada a Linguística Aplicada.

A ausência desse conhecimento é preocupante e corrobora com Geraldí (2011, p.70), quando afirma que ainda “na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente.” Isso significa dizer que, o trabalho no âmbito educacional continua sendo

conteudista e descontextualizado, logo, a formação inicial apresentou falhas e, conseqüentemente, implicou no processo de formação continuada.

Percebeu-se, ainda, que as professoras com conhecimento sobre a Linguística Aplicada, possivelmente, têm também conhecimento sobre o uso das TDIC, mesmo não tendo cursado na graduação e especialização disciplinas que abordaram sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas. No entanto, são necessárias formações nessa área para aplicação de práticas inovadoras.

A correlação entre o conhecimento sobre a Linguística Aplicada e o uso das TDIC na prática metodológica, apresentada nessa pesquisa, buscou elucidar a importância da formação continuada docente no ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais, já que esses recursos digitais estão presentes no cotidiano da sociedade e quando bem utilizados no contexto escolar podem promover atividades que envolvem a ação-reflexão-ação, ou seja, podem ser incentivos para que o estudante atinja o seu desenvolvimento linguístico, permitindo a reflexão e o agir sobre a linguagem.

Corroborando com o parágrafo anterior, Varão (2022, p.121) aponta a internet como a principal responsável pelo surgimento dos diversos gêneros digitais, sendo percebida pelos estudiosos como um meio revolucionário “dos modos como os sujeitos interagem linguisticamente, se comunicam, aprendem e ensinam” e coaduna com Marcuschi (2010, p. 15), quando esse propõe uma análise sobre o efeito da inovação tecnológica na linguagem e o papel da linguagem nessas inovações.

4.3 Formação continuada de professores de Português no Ensino Fundamental Anos Finais

Seguindo a nossa linha de pesquisa, a entrevista enveredou para o tópico de formação continuada docente. Assim, as questões de 7 a 16 trouxeram dados sobre as formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco/GRE Petrolina e pela escola.

Para que pudéssemos compreender melhor a qualidade da promoção das formações e propor um material didático, com a finalidade de auxiliar a vivência de práticas inovadoras, realizamos, inicialmente, o levantamento de dados sobre as formações continuadas no ensino fundamental anos finais.

A escolha nessa modalidade de ensino diz respeito a nossa pesquisa estar relacionada ao ensino médio, pois desejávamos saber se o professor que está, atualmente, no ensino médio, recebeu alguma formação no ensino fundamental que pudesse contribuir com as práticas aplicadas no âmbito escolar.

Para isso, utilizamos para a coleta dessas informações o GESTAR II, que é um Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar oferecido pelo MEC desde 2008. Esse Programa oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores que lecionam no ensino fundamental anos finais nas escolas públicas, através de oficinas didáticas, com encontros quinzenais e com o constante acompanhamento de um professor formador.

Nesse contexto, lançamos os seguintes questionamentos: (7) Você participou da Formação Continuada de Professores do Programa GESTAR II (Gestão de Aprendizagem Escolar)? Em caso afirmativo, responda a questão (8): Qual a sua avaliação para o Programa Gestar II? Observe o Gráfico 4.

Gráfico 4 – GESTAR II: Formação Continuada dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Considerando que o Programa GESTAR II tem uma implicação importantíssima no processo de formação continuada para a melhoria da aprendizagem, numa perspectiva significativa, multidisciplinar e sociocultural, esse resultado é muito preocupante, já que, tanto

quem cursou pós-graduação como quem não cursou, não participou da formação oferecida pelo MEC.

Embora 67% tenham justificado os motivos pelos quais não participaram da formação: a) devido só trabalhar com ensino médio; e b) porque o Programa aconteceu antes do ingresso dela no ensino público. Não concordamos com as justificativas, pois todas expressaram ter conhecimento sobre o Programa e a sua relevância; bem como, os Cadernos de Teorias e Práticas (TP) trabalhados nas formações continuam no site do MEC. E mesmo esses TP tendo como público os professores do ensino fundamental anos finais, não haveria impeditivo das experiências vivenciadas nas oficinas serem adaptadas e realizadas nas aulas, com as turmas do ensino médio.

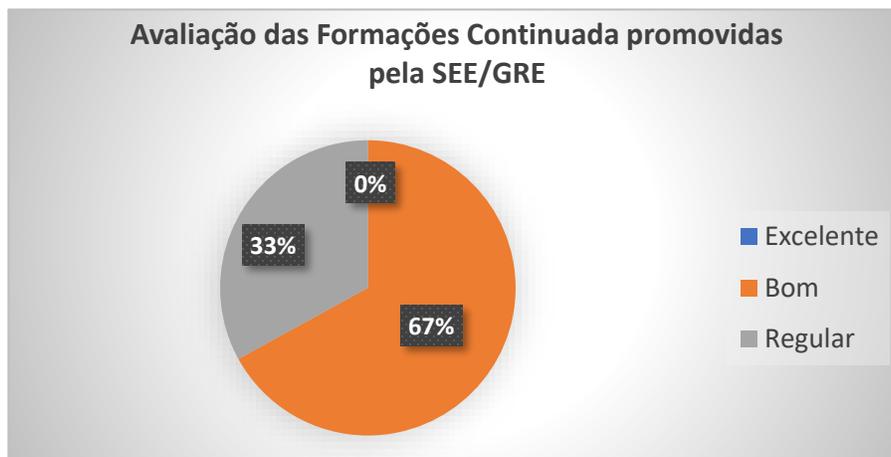
4.4 Formações continuadas promovidas pela SEE/GRE Petrolina e pela escola

Os dados seguintes apontaram informações relativas às formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco/GRE e pela escola pesquisada. Para isso, utilizamos as questões de 9 a 12.

A questão 9 apontou que as professoras colaboradoras são integrantes ativas nas formações continuadas em serviço promovidas tanto pela escola quanto pela SEE/GRE Petrolina, uma vez que essas têm participado de todas que lhes foram propostas.

De posse dessa informação, lançamos a pergunta: (10) “Qual a sua avaliação para as formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco/GRE Petrolina?”. O Gráfico 5 apresentou os seguintes resultados:

Gráfico 5 – Formação Continuada dos Professores no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os dados mostraram que 67% das entrevistadas consideraram as formações promovidas pela SEE/GRE Petrolina como sendo boas, enquanto 33% como regulares. Observou-se que para o grupo dos 67%, as formações são boas por apresentarem propostas inovadoras, porém precisam melhorar a dinâmica de formação, pois ainda são desenvolvidas de maneira muito expositiva. Além disso, a descontinuidade das temáticas vivenciadas nas formações e do pouco acompanhamento do professor formador e do educador de apoio, influenciaram nas dificuldades que sentiram no momento da execução das práticas inovadoras na sala de aula.

Diante dessa situação, acreditamos que a ausência dessa continuidade do trabalho com a temática tem relação com a dinâmica da SEE/GRE, que precisa cumprir tanto com os prazos estabelecidos para o ano letivo quanto com as leis que determinam as diversas temáticas que deverão ser trabalhadas no decorrer de cada ano.

Já com relação à ausência do acompanhamento dos professores formadores e do educador de apoio no desenvolvimento das ações pedagógicas se dá por duas razões: a primeira, a quantidade de professores formadores é pequena para atender o número de escolas jurisdicionadas à GRE Petrolina, dificultando o acompanhamento mais efetivo e contínuo, ou seja, por mais que esses busquem a realização desse trabalho, sempre alguma escola necessitará de mais apoio. A segunda, além das inúmeras demandas que chegam para o educador de apoio executar, em tempo hábil, há também a questão desse não participar da maioria das formações propostas exclusivamente para os docentes, devido às inúmeras atribuições internas da escola que são de sua responsabilidade, como por exemplo, o acompanhamento pedagógico do corpo docente e discente.

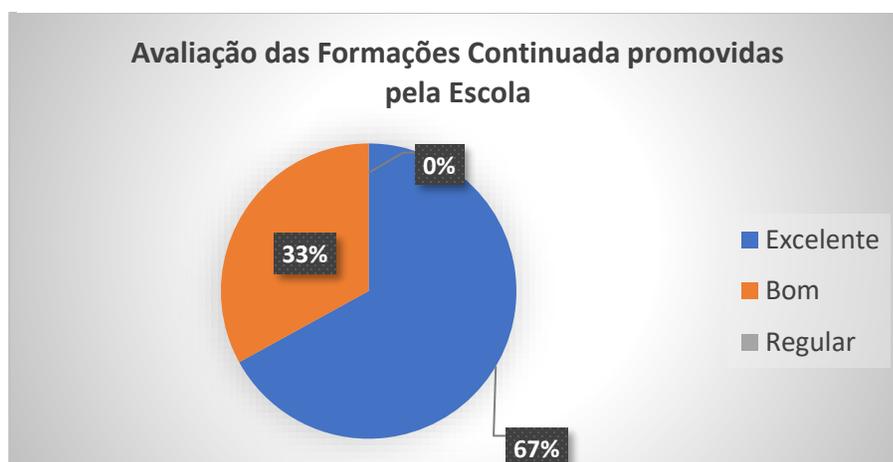
Já para os 33%, as formações são regulares, porque, na visão desses, há mais exposição de temáticas e orientações do que momentos para a construção de novas estratégias/planejamentos. Percebeu-se que esse grupo possui um bom nível de conhecimento didático, inclusive são pós-graduados, por esta razão, acredita-se que o motivo pelo qual julgaram regular tem relação com às formações não estarem atendendo a esse público como deveriam. Isso porque, as colaboradoras sinalizaram que a equipe de professores formadores buscaram melhorar a dinâmica do processo formativo, mas ainda há muito a ser feito para atingir o objetivo principal das formações docentes.

Nesse viés, concordamos com Lima e Moura (2018, p. 245), quando afirmam que a formação continuada significa um processo que propicia o constante aperfeiçoamento

profissional do professor em uma inter-relação entre as vivências oferecidas nas formações iniciais e as aprendizagens contínuas no desdobramento de sua profissão, ou seja, quando são proporcionadas formações continuadas que possibilitam o desenvolvimento de práticas que envolvem a ação-reflexão-ação, metodologias inovadoras são evidenciadas com mais segurança e eficiência.

Com relação à questão 12: “Qual a sua avaliação para as formações continuadas promovidas por sua escola?”, verificamos um resultado bem interessante. Vejamos o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Formação Continuada dos Professores na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O Gráfico 6 apresentou que 67% das entrevistadas consideraram as formações continuadas propostas pela/na escola como excelentes e 33% como boas. Por ter sido considerado um resultado bem intrigante, optou-se por realizar a comparação entre os Gráficos 5 e 6 e posteriormente, analisar minuciosamente os resultados do Gráfico 6. Assim, em linhas gerais, percebeu-se que a avaliação sobre as formações promovidas pela/na escola foram descritas como melhores do que as SEE/GRE.

A discrepância dos resultados entre o Gráfico 5 e 6 ocorreu devido à maneira como são planejadas e executadas as formações pela SEE/GRE e pela/na escola. Observe.

Na GRE Petrolina as formações continuadas:

- a) são planejadas e construídas, conforme as orientações da SEE;
- b) são executadas por técnicos educacionais da GRE, que conhecem a realidade das escolas de

maneira geral;

- c) contam com um quantitativo de professores participantes da formação bem maior do que os da escola, pois precisam atender às escolas jurisdicionadas à GRE;
- d) são vivenciadas a partir de oficinas didáticas e exposição dialogada, porém sobressai a exposição oral da temática;
- e) nem sempre há a continuidade das temáticas; visto que o número de professores formadores é pequeno para atender o quantitativo de escolas sob a sua responsabilidade, assim dificultando o acompanhamento efetivo.

Já na escola as formações continuadas:

- a) são pensadas e REconstruídas a partir da temática proposta pela GRE;
- b) são executadas por um membro integrante da própria escola, nesse caso o educador de apoio com o auxílio do assistente de gestão, ambos conhecem muito bem a realidade da escola;
- c) contam com um quantitativo de professores participantes da formação bem menor do que os da GRE, pois limita-se apenas aos professores da própria instituição de ensino;
- d) possibilitam a exposição oral da temática, porém sobressai a promoção de oficinas didáticas e de exposição dialogada;
- e) permitem a continuidade das temáticas estudadas e um acompanhamento mais efetivo da equipe pedagógica.

Tudo isso implicou nessa diferença de resultados entre os Gráficos. O professor formador, nesse caso o educador de apoio, avaliado implicitamente no Gráfico 6, conhecia a realidade da escola e, por esta razão, as adaptações que foram feitas para a promoção de formação continuada tornaram-se significativa, mais eficazes e melhores do que as propostas pela SEE/GRE, visto que, foram desenvolvidas para um grupo e local específicos, enquanto as promovidas fora do ambiente escolar foram mais gerais e para todos os locais jurisdicionados à GRE Petrolina.

Corroborando com essa afirmativa, Imbernón (2009, p.17) aponta que, “aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende.” Assim, justificam-se os resultados apresentados na análise dos Gráficos 5 e 6, pois as formações continuadas realizadas na escola foram planejadas e executadas conforme a realidade da instituição. Dessa maneira, fizeram mais sentido e significado para os professores.

A questão 13 trouxe a reflexão sobre “O uso da tecnologia digital no ensino da leitura e da escrita”, com o objetivo de verificar se as formações promovidas nos últimos dois anos têm desenvolvido um trabalho voltado para a inserção das TDIC na sala de aula.

De acordo com o resultado, entre os anos de 2022 e 2023, tanto a SEE/GRE quanto a escola promoveram formações continuadas com o foco na utilização das tecnologias digitais nos planejamentos didáticos. Isso significa dizer que, devido ao acelerado avanço tecnológico, mesmo depois dos dois anos em que vivenciamos o isolamento social (2020 e 2021), nos quais fomos “pressionados”, de forma brusca, a utilizar as ferramentas digitais e virtuais em nossas aulas, as TDIC ainda se fazem presentes nas práticas metodológicas.

Para Valente (2019, p. 144), “O fato de o “conhecimento” já existir não implica que a forma como o aprendiz se apropria dele seja via transmissão. Por outro lado, o aprendiz não tem que reconstruir ou reproduzir a trajetória que a humanidade trilhou para a construção desse conhecimento.”

Em continuidade à reflexão que envolve a promoção de formações e as inovações tecnológicas nas metodologias de ensino, a questão 14 apontou que 33% das professoras costumam utilizar com frequência a tecnologia no ensino da leitura e escrita enquanto 67% às vezes é que as utilizam, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Prática Metodológica com o uso das tecnologias digitais



Fonte: Elaboração da autora (2023)

Diante desse resultado, percebeu-se que dos 67% das entrevistadas, 33,5% possuem pós-graduação e 33,5% somente graduação. Em outras palavras, o fato das educadoras possuírem uma especialização não, obrigatoriamente, fez com que essas expressassem com mais vigor o desejo de usar as TDIC no ensino da leitura e escrita, enquanto as graduadas começaram a implementar mais as TDIC em suas aulas. No entanto, percebeu-se que essa população que corresponde aos 67%, utilizou as TDIC com o objetivo de fazer algo diferente. Isso foi evidenciado através das atividades descritas pelas colaboradoras:

- a) 1: “Fazer vídeominuto como releitura de texto, expor declamações em padlett, etc”.
- b) 2: “Aprendizagem invertida, padlet”

Além disso, notou-se que, mesmo sendo relatado o objetivo da inserção das TDIC nas aulas, as educadoras conseguiram desenvolver um trabalho com as ferramentas que ultrapassam a exposição conteudista e também outras atividades utilizando as FVNexA, que, de acordo com Matos (2020, p.76), essas ferramentas oportunizam a escola ou a universidade a acompanharem em tempo real as transformações tecnológicas, “reconhecendo que atravessar seus muros é uma via possível e eficiente”, já que o mundo virtual no exterior da escola tem ganhado força na educação, sociedade e política.

Outro ponto observado nessa análise é o uso da ferramenta Padlet que, segundo Mota, Machado e Crispim (2017, p. 5), “com o uso do Padlet, os alunos podem compartilhar informações de diversos temas, o que faz com que desenvolvam criticidade e criatividade, mediante as informações que irão compartilhar.” Isto significa dizer que a aprendizagem transcende as paredes da escola e vai ao encontro do contexto social.

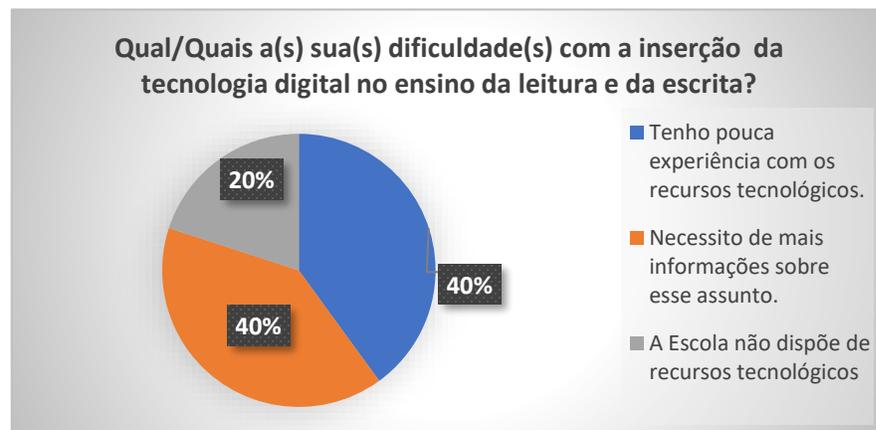
Já os 33% que afirmaram que costumam usar a tecnologia no ensino da leitura e da escrita, correspondem a outra parte do grupo que possui pós-graduação. No entanto, considerando as respostas dadas por esse grupo sobre o uso das TDIC, acreditamos que essas deveriam também se enquadrar no percentual das que ‘às vezes’ fazem uso das TDIC e não das que ‘sempre’ as utilizam. Isto porque, percebeu-se divergências nas respostas apresentadas por esse grupo, o que pressupõe-se que ou não compreenderam os questionamentos ou não quiseram assumir que ainda apresentam dificuldades no ensino da leitura e da escrita a partir das TDIC.

A análise apresentada no parágrafo anterior, justifica-se após refletirmos sobre uma das respostas desse grupo: “os recursos tecnológicos são limitados, apenas o professor tem acesso. Dessa forma, o uso é feito para a exposição dos conteúdos.” Implicitamente nota-se que há

dificuldade no que tange à inserção das tecnologias digitais na sua práxis docente; isto porque, pelo que evidenciou-se no locus da pesquisa, a escola possui inúmeros recursos tecnológicos que podem possibilitar um trabalho que vai além da exposição de conteúdos. Para Valente (2019, p. 144), “O fato de o “conhecimento” já existir não implica que a forma como o aprendiz se apropria dele seja via transmissão. Por outro lado, o aprendiz não tem que reconstruir ou reproduzir a trajetória que a humanidade trilhou para a construção desse conhecimento.”

A última questão (16) apresentou as dificuldades das professoras colaboradoras no que se referia à inserção das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita. Vejamos o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Dificuldades com o uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e escrita



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O Gráfico 8 apresentou um resultado segmentado, uma vez que 40% relataram que tinham pouca experiência com os recursos tecnológicos; 40% descreveram necessidade de novas informações sobre esse assunto e 20%, que o locus da pesquisa não dispunha de recursos tecnológicos, demonstrando que, embora a tecnologia esteja presente no dia a dia da sociedade e tenha ganhado cada vez mais espaço nos estabelecimentos de ensino, ainda, existem dificuldades no seu uso como ferramenta pedagógica.

Dada a importância de que tanto as colaboradoras que relataram ter pouca experiência com o uso das TDIC quanto as que têm mais experiência expressaram a necessidade de mais informações sobre esse assunto e que essas são graduadas e/ou e pós-graduadas, pressupomos

que as formações continuadas sobre essa temática carece de inovações que ressignifiquem as práticas metodológicas.

Em anuência com Faccione (2018, p.25), o trabalho desenvolvido na escola vai revelar aos educadores que eles necessitam dominar as tecnologias, “saber empregá-las, transmitir suas informações e conteúdos para que sejam mais dinâmicos, mais interativos, mais eficazes”. Essa afirmativa vai ao encontro da BNCC (Brasil, 2018, p. 469), quanto diz que cabe à escola viabilizar aos estudantes a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e prepará-los para o seu uso. No entanto, é essencial que antes dessa viabilização acontecer, os educadores estejam aptos para a realização deste trabalho que envolve a teoria e a prática.

Nessa conjuntura, a inerente relação entre a sociedade e o uso das TDIC na contemporaneidade deve ser levada em consideração, isto porque no ensino médio torna-se indispensável a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens adquiridas nas etapas anteriores de ensino (Brasil, 2018, p. 476). Sendo assim, a implementação de formações continuadas que possam relacionar a teoria com a prática tornam-se perspectivas para a melhoria da práxis docente.

Com relação aos 20% das entrevistadas, evidenciou-se um resultado intrigante, pois as colaboradoras mencionaram que a escola não dispunha de recursos tecnológicos. De acordo com nossa pesquisa, isso não procede, uma vez que o estabelecimento de ensino possui um bom acervo de recursos digitais (TVs, caixas amplificadoras, datashow, multimídias, computadores, microfones, entre outros). Porém, um dos grandes problemas observados em nossa pesquisa foi a não disponibilização do acesso da senha do wifi para os estudantes, dificultando o trabalho docente com relação às atividades de pesquisas virtuais. Assim, a compreensão equivocada sobre o simples conceito de recursos digitais, faz-nos presumir mais uma vez falha nas formações continuadas.

Os resultados das entrevistas estavam em consonância com as observações realizadas em sala de aula e com a análise do planejamento bimestral de cada professora colaboradora; uma vez que evidenciou-se que algumas ações registradas no planejamento bimestral não foram aplicadas na prática, devido à ausência de uma internet de qualidade e/ou de não saber usar de forma adequada os recursos digitais em sala de aula.

Assim, corroborando com Medeiros e Bezerra (2016, p. 20), quando afirmaram que “O saber-fazer releva a importância do professor se assumir como protagonista na construção de

alternativas, por ser alguém que processa informações, decide, gera conhecimento prático e possui uma cultura influente na sua atividade profissional.” Ou seja, se ele (o professor) não sabe utilizar os recursos tecnológicos, como que esse vai conseguir promover uma metodologia inovadora em suas aulas?

Diante dessa realidade, acreditamos que se o professor participasse de formações continuadas com mais propostas de oficinas didáticas, possivelmente teria menos dificuldade na execução de um planejamento mais articulado e inovador, utilizando como suporte didático as ferramentas digitais e virtuais.

4.5 Proposta de intervenção: Elaboração do Caderno de Oficinas Pedagógicas

Considerando a importância da intervenção pedagógica no processo formativo docente, pensou-se na elaboração de um caderno pedagógico, contendo 03 oficinas didáticas com atividades que envolvem a leitura e a escrita e o uso das tecnologias digitais. Nele, as atividades propostas sugerem um trabalho dinâmico e inovador, objetivando o aprimoramento da práxis dos professores de forma significativa, possibilitando a melhoria da qualidade de ensino.

Por se tratar da elaboração de um material didático voltado para a Formação de Professores sobre a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, o processo que antecedeu a construção foi vivenciado em seis momentos:

No primeiro, a equipe gestora e as professoras de Português foram informadas de como aconteceriam os estudos no ambiente escolar e quais os objetivos da pesquisa.

No segundo momento, foi realizada uma entrevista individual com os professores participantes através de um questionário escrito, para saber sobre a) sua participação nas formações continuadas propostas pela GRE e pela escola; b) a importância dessas para sua práxis pedagógica e se havia dificuldade para aplicarem em suas aulas os conhecimentos adquiridos.

Nesse segundo momento, deixamos claro para as professoras que, caso não compreendessem alguma questão do questionário, poderiam solicitar esclarecimentos para a entrevistadora. Além disso, foi realizada uma sondagem sobre quais tecnologias digitais a escola dispõe e se houve alguma formação voltada ao uso dessas ferramentas digitais.

No terceiro momento, foi verificado se as professoras colaboradoras haviam inserido as tecnologias digitais no planejamento bimestral, para que, posteriormente, fosse observado em

sala de aula se esses recursos tecnológicos estavam presentes na ministração das aulas.

No quarto momento, foram realizadas três observações em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa (em turmas e dias alternados e acordados com as professoras), para que pudéssemos verificar se algumas tecnologias digitais estavam sendo utilizadas como ferramentas metodológicas.

No quinto momento, a partir da coleta de dados, foi elaborada uma proposta de formação continuada, contendo três oficinas, compostas por atividades que envolvem práticas de análise linguística com a inserção de alguns recursos tecnológicos disponíveis na escola e também de algumas FVNexA. Nessa etapa, foi recomendado essencialmente um trabalho sobre e com a linguagem, de maneira que pudessem auxiliar no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, e de novas práticas metodológicas.

No sexto momento, o caderno pedagógico produzido foi posto no drive do e-mail da escola, para que as professoras pudessem ter acesso ao material e utilizá-lo como suporte didático para o enriquecimento do seu fazer pedagógico, bem como servisse como inspiração para a elaboração e execução de novas oficinas didáticas e dinâmicas.

4.6 Considerações Gerais do Capítulo 4

O Capítulo 4 versou sobre os procedimentos adotados e a análise dos resultados para a geração dos dados. Nesse processo utilizamos:

- a entrevista escrita semiestruturada, a observação em sala de aula e a verificação do planejamento do 3º Bimestre/2023.
- gráficos em formato de pizza para a realização das análises mais precisas dos dados coletados e a apresentação dos resultados sobre o perfil e a formação inicial das professoras colaboradoras; a formação continuada de professores de Português no Ensino Fundamental Anos Finais e as formações continuadas promovidas pela SEE/GRE Petrolina e pela escola.
- a análise dos dados coletados para a realização do mapeamento da promoção da formação continuada docente, favorecendo respaldos teóricos e pedagógicos no que se refere à elaboração de um caderno de oficinas pedagógicas.

E concluímos com a apresentação da Proposta de intervenção que contemplou a Elaboração do Caderno de Oficinas Pedagógicas, contendo 03 oficinas didáticas com atividades

que envolvem a leitura e a escrita e o uso das tecnologias digitais.

No Capítulo posterior, apresentaremos as considerações finais sobre a pesquisa realizada com foco na formação continuada de docentes no ensino da leitura e da escrita a partir das tecnologias digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se dispôs a investigar as representações de três professoras de Língua Portuguesa sobre suas vivências em formação continuada, e de que modo a formação as tem auxiliado no ensino da leitura e da escrita a partir do uso das TDIC. Para isso, explorou vários percursos até sua concretização, sempre enfatizando nas contribuições da formação continuada dos professores do Ensino Médio, do município de Petrolina-PE, para a melhoria da práxis pedagógica.

E para entender as representações das professoras acerca do tema, refletimos sobre as concepções que a formação continuada obteve no período de 2019 e 2023, considerando como base a análise de alguns documentos legais que versam sobre a formação continuada de professores, entre eles a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) que são consideradas como alicerces para a determinação de novas políticas de formação dos profissionais de magistério da Educação Básica do nosso país. Além disso, refletimos sobre as dificuldades das professoras sobre a inserção dos recursos tecnológicos no ensino da leitura e da escrita.

Na trajetória da análise dos dados coletados, utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação durante as aulas de Português e a sondagem do planejamento do 3º Bimestre/2023, com intuito de conhecer o perfil das professoras colaboradoras e sua práxis docente; assim como, ampliar as informações acerca da formação continuada.

Todos esses caminhos foram planejados com a perspectiva de que pudessem ajudar-nos (a) compreender como se dá o processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa; (b) verificar o uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita e a consonância desse uso com o planejamento didático; (c) saber sobre a participação das colaboradoras nos cursos de formação continuada; e (d) compreender de que modo a

formação as tem auxiliado no ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais.

Nessa conjuntura, presumimos ter-nos aproximado das respostas para a questão da pesquisa. Por essa razão, retomamo-la a fim de compilar as discussões. As formações continuadas de professores de Língua Portuguesa estão preparando os profissionais do Ensino Médio para a aplicação de metodologias que envolvem o ensino da leitura e da escrita a partir das tecnologias digitais?

Nesse contexto, buscamos identificar quais as metodologias implementadas no ensino da leitura e da escrita a partir das TDIC se revelam nas vozes das professoras pesquisadas e de que maneira a formação continuada contribui na sua prática docente. Assim, com base nessas vozes evidenciamos dois pontos (P): (P1) desafios vivenciados pelas professoras e (P2) seus conhecimentos adquiridos nas formações continuadas. Na figura 5, mostramos o que foi verificado no P1.

Figura 5 – Os desafios vivenciados pelas professoras colaboradoras



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Considerando os pontos desafiadores apresentados pelas pesquisadas, pôde-se compreender melhor o atual contexto no qual estão inseridas e, principalmente, saber quais são as suas necessidades para a aplicação de metodologias inovadoras.

Ao reportar-nos sobre a falta de Formação Inicial específica, observamos que nenhuma das colaboradoras havia cursado disciplina própria que envolvia o ensino da leitura e da escrita a partir das TDIC. Além disso, a disciplina Linguística, cursada na graduação, foi ministrada de forma tradicional, ou seja, descontextualizada, implicando na construção de um trabalho mais reflexivo e dinâmico. Assim, inferimos que a ausência da disciplina sobre o uso das TDIC na Matriz Curricular e a de Linguística que foi trabalhada de forma isolada representam o princípio das dificuldades no momento da elaboração e execução de planejamentos com a inserção das TDIC no ensino da leitura e da escrita.

Já no que refere à dificuldade em conciliar os conteúdos propostos na Matriz Curricular do Ensino Médio com a utilização dos recursos tecnológicos foi outro ponto descrito como desafio, porque, segundo as professoras, os inúmeros conteúdos estabelecidos na Matriz complicam o desenvolvimento de um trabalho inovador e com mais significado para os estudantes.

Paralelamente a essa questão, duas das colaboradoras expuseram que a inexperiência com a tecnologia é um empecilho. Na ocasião, percebemos a preocupação nas falas dessas, quando relataram suas fragilidades tecnológicas em tom baixo, para que outros (colegas e estudantes) não as ouvissem.

Com relação ao fato de os estudantes terem nascidos na era digital, também é uma situação instigante para essas duas colaboradoras, uma vez que, elas têm o entendimento de que é preciso acompanhar os avanços tecnológicos para estarem perto da realidade de seus estudantes, porém a sua inexperiência com as TDIC interfere num bom resultado. Já a terceira colaboradora relatou que não sente dificuldade alguma na inserção das TDIC. Assim, o que se deduz é que, a necessidade do aperfeiçoamento constante reduz as dificuldades com o uso das TDIC na prática docente e que, de acordo com as observações em sala de aula, o fato de possuir ou não uma pós-graduação e/ou conhecer as ferramentas tecnológicas não necessariamente significa dizer que metodologias inovadoras sejam aplicadas para a melhoria da aprendizagem discente.

O acesso dos estudantes à internet da escola surge apenas na fala da terceira colaboradora, quando a mesma expôs que fica inviável planejar atividades que carecem de internet e a escola não a dispõe para os estudantes. Pelo que pressupomos, então, a professora atribui a responsabilidade da não realização das atividades que envolvem as ferramentas

virtuais à escola, mas não busca outras estratégias para enfrentar esse desafio.

As três colaboradoras concordam que a ausência de um acompanhamento pedagógico mais efetivo também se torna um grande desafio, visto que, em muitos momentos o planejamento das atividades é realizado a partir de discussões entre os pares, nas aulas atividades e/ou sozinhas em casa, ou seja, sem a presença do educador de apoio; bem como quando necessitam de um auxílio pedagógico, nem sempre o tem em tempo hábil, o que tem dificultado a prática de novas metodologias de ensino.

Diante disso, conclui-se que não adianta apenas planejar, é preciso acompanhar a execução desse planejamento e dar o suporte quando for necessário. E esse trabalho dentro da escola compete ao educador de apoio, assim é fundamental que esse também esteja preparado para as inovações tecnológicas.

Entender as dificuldades apresentadas pelas docentes foi fundamental para identificarmos de que modo a formação continuada tem auxiliado os professores em relação aos seus desafios no ensino da leitura e da escrita a partir do uso das TDIC. Dessa maneira, percebamos na figura 6 os principais tópicos que se destacaram nas vozes de nossas professoras colaboradoras sobre seus conhecimentos adquiridos no processo formativo (P2).

Figura 6 – Os conhecimentos adquiridos pelas professoras colaboradoras



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Ao analisarmos os principais tópicos que evidenciam os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas, as professoras apresentaram o seu posicionamento frente a sua participação nas capacitações em serviço oferecidas pela GRE e pela escola. Na ocasião, testemunhamos relatos de experiências tanto positivas quanto negativas, revelando a importância da construção de formações continuadas mais significativas. Destarte, investigar os tópicos percebidos nas vozes das professoras colaboradoras nos propicia captar as perspectivas dessas para as propostas de formação.

No que se refere ao papel do professor formador, as três professoras sinalizaram a importância desse profissional conhecer, pelo menos, um pouco da realidade da escola (público alvo, estrutura, comunidade escolar em geral), pois quando isso não ocorre, as formações são ministradas de maneira muito técnica, presas às temáticas e, por esta razão, não são motivadoras.

Diante desse relato, considera-se que o professor formador tem que ser o mediador do conhecimento e não apenas o transmissor, visto que, esse profissional deve promover a troca de saberes e buscar minimizar as dificuldades que aparecem ao longo do processo formativo; bem como estar ao lado dos professores.

Sob essa ótica, inferimos que é fundamental que antes da execução da formação continuada em serviço, o professor formador conheça a realidade do público que irá trabalhar; uma vez que, no grupo há professores com vários níveis de conhecimentos. Além disso, nem todas as instituições de ensino possuem a mesma estrutura física, os mesmos recursos e nem o mesmo tipo de clientela. Quanto mais próximo da realidade dos professores e da escola, maior será a possibilidade de assertividade.

Nesse cenário, percebemos que o fato das colaboradoras terem recebido formação na área da tecnologia digital não foi o suficiente para motivar a todas a colocar em prática esse conhecimento tecnológico. Isso ocorreu, segundo as próprias colaboradoras, por terem participado de formações mais expositivas do que práticas. Além do mais, quem mais buscou inserir as TDIC nas aulas foram as professoras graduadas, enquanto as pós-graduadas que possuem um conhecimento tecnológico mais amplo, avançou pouco nessa inovação da prática docente.

O cenário descrito no parágrafo anterior nos trouxe a inferência de que, as formações propostas estavam mais próximas da realidade das professoras graduadas do que das pós-

graduadas; por esta razão, percebeu-se mais inovação na prática docente dessas do que nas que já tinham mais habilidade com o uso das TDIC. Isso pode também ser constatado na fala de uma das professoras que possui especialização, quando de forma crítica relatou que “nas formações são sempre as mesmices. Não tem nada de novo!” Assim, evidenciamos que as práticas de formações continuadas em serviço também carecem de inovações.

Já com relação às formações propostas pela GRE, essas são consideradas pelas pesquisadas como muito teóricas (expositivas), enquanto as que são vivenciadas na escola como mais significativas. Nesse contexto, observa-se a relevância da inserção de formações continuadas que consigam consolidar a teoria com a prática e que possibilitem momentos de escuta, troca de experiências e promoções de atividades significativas para os professores cursistas, mesmo que a preparação docente realizada fora do ambiente escolar tenha um número maior de participantes do que na própria escola.

Considerando essa reflexão, as oficinas didáticas aparecem nos relatos das colaboradoras como primordiais no processo formativo docente, já que essas permitem, concomitantemente, a vivência da teoria e da prática. Assim, as professoras revelaram que quando participam de formações continuadas que propõe atividades práticas, torna-se mais fácil replicar em sala de aula o que foi apreendido nas oficinas. No momento da entrevista, duas das colaboradoras expuseram que, algumas atividades de leitura e escrita com o uso da tecnologia digital só foram realizadas após terem tido orientações práticas e o auxílio do educador de apoio.

Assim, as formações continuadas precisam oferecer momentos de discussões, reflexões, troca de experiências e atividades práticas. Formações apenas expositivas tanto são enfadonhas quanto são desmotivadoras. Além disso, faz-se necessário que sejam implementadas formações que viabilizam aos professores cursistas a ação-reflexão-ação, caso contrário, a chance das ações vivenciadas serem colocadas em práticas se torna mínima.

Posto isto, acreditamos ter respondido a pergunta de nossa pesquisa. A investigação revelou que ainda há uma distância entre os Programas de Formações Continuadas em Serviço e os desafios vivenciados por nossas colaboradoras, ou seja, por mais que tenham ocorrido mudanças no processo de formação continuada de professores, principalmente no período do isolamento social, ainda as formações não estão preparando os professores do Ensino Médio para a aplicação de metodologias que envolvem o ensino da leitura e da escrita a partir das

tecnologias digitais.

Por esta razão, essa pesquisa deixa um material inédito para a escola, um caderno de oficinas pedagógicas, uma intervenção que busca ampliar o conhecimento do professor de Língua Portuguesa para o ensino da leitura e da escrita de maneira contextualizada e com a inserção das tecnologias digitais e virtuais. Assim, esperamos que novas pesquisas possam ser desenvolvidas com apoio desse material, que, mesmo tendo sido pensado para os professores de Língua Portuguesa, ficará disponível no drive da Instituição de Ensino e poderá ser acessado e adaptado pelos professores, independentemente da área de atuação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francileide Fialho; ALVES, Shirlei Marly. **O ensino de Língua Portuguesa e o uso das NTICS: O blog como ferramenta de incentivo a leitura e a escrita.** *In:* Congresso Internacional de educação e tecnologias encontro de pesquisadores em educação a distância. (Congresso), 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº2/2015. Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 de jul de 2023.

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 13.005, de 15/06/2014. Brasília: MEC, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Exposição sobre fundamentos da rede. Brasília: Mimeo, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Cortez, 8 ed. São Paulo, 2003.

FONTES, Anderson Rios. **Formação continuada de professores da Educação Básica: um estudo sobre o programa GESTAR no estado da Bahia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. p. 118, Salvador, 2014.

FACCIONE, Paulo. **O uso do celular como recurso pedagógico.** In BRITO, Glaucia da Silva (org.). *Tecnologias na educação: as multimídias como recurso pedagógico* [livro eletrônico]. – 1. Ed. –São Paulo: PerSe, 2018, p. 22-32.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2 ed. São Paulo, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** Ática, 1.ed., São Paulo, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. v. 35, n. 2, p. 57-63. São Paulo, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Cortez, São Paulo, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Cortez, v. 24, São Paulo, 2022.

JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas.** Urutaí, 2021.

LADEIRA, José Luís. **Práticas na escola formação continuada: língua portuguesa.** Moderna, 1 ed. São Paulo, 2021.

LEAL, Lauro Felipe Queiroz. **Oficina pedagógica como estratégia de ensino de geografia: uma experiência com o PIBID** In: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2019. ISBN: 978-85-85369-24-8783.

LEMOS, Cléber; MATOS, Denilson P. de. **Refletindo sobre EaD e letramento digital: o que cultura tem a ver com isso?** Curitiba: Editora Protexoto, 2016 apud MATOS, Denilson P. de. **FVNexA: agentes, contextos e ItemNet.** Editora CRV Ltda, 76 p. Curitiba, 2022.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica.** Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI. Edição Especial, Ano 23, Teresina, Dez, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. (orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.* 3ª ed. São Paulo, 2010.

MATOS, Denilson P. de. **FVNexA: ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem em tempos de COVID-19.** Editora UFPB, 129 p. il, João Pessoa, 2020.

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lucia. **Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias.** *REPesquiseduca* - ISSN: 2177-1626, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan.-abr.2018.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação.** In: SOUSA, RP., et al., orgs. *Teorias e práticas em tecnologias educacionais* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 17-37.

MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão. **Formação acadêmico-profissional de professores pela inovação pedagógica: articulação para criação conjunta de possibilidades.** In: IMBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan, (org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 313-323.

MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; CRISPIM, Rayane Paes dos Santos. **Padlet no contexto educacional: uma experiência de Formação tecnológica de professores.** *Revista Redin*. v. 6 N° 1. Rio Grande do Sul, Outubro, 2017.

PERNAMBUCO (estado). **Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=11329&complemento=0&ano=1996&tipo=>. Acesso em 20 de jul de 2023.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** *Revista de Educación*, 350, p. 203-218, Set-Dez 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 15 de jul de 2023.

O que são, para que servem e como aplicar as TICs na educação. Saraiva Educação, 2021. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/tics-na-educacao/>. Acesso em: 26 de jul de 2023.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 77-88, Caxias do Sul, maio-ago, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/16/15>. Acesso em: 12 out 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Universidade FEEVALE, 2.ed. Novo Hamburgo, 2013.

SILVA, Maria das Mercês. **A importância da inserção das TIC'S para a prática pedagógica dos alunos de letras/ português.** In: VARÃO, Maria Goreth de Sousa (Org.). *As tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa: o olhar dos professores na prática de extensão*. EDUFPI, 150 p. Piauí, 2022.

SOARES, Thiago Coelho et al. **Pesquisa quantitativa em turismo: os dados gerados são válidos e confiáveis?** Revista Iberoamericana de Turismo- RITUR, Penedo, Volume 9, Número 1, jun. 2019, p. 162-174. 2019

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. Cortez, São Paulo, 2008.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALENTE, JOSÉ ARMANDO. **A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais. Vol. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VARÃO, Maria Goreth de Sousa. **Os caminhos da extensão no curso de Letras Português-EAD/CEAD/UFPI**. In: VARÃO, Maria Goreth de Sousa (Org.). As tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa: o olhar dos professores na prática de extensão. Teresina: EDUFPI, 150 p. Piauí, 2022.

VILELA, Jean Louis Landim; ARAUJO, Mauro Sérgio Teixeira de. **Características e tendências da formação de professores de Física identificadas nos trabalhos apresentados no SNEF entre 2011 e 2019**. Revista Formação docente, v. 12, n. 2. Belo Horizonte, Jul/Dez, 2020.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA MESTRADO PROFISSIONAL EMLINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”**,

coordenada por **MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO**, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva. O objetivo desse estudo é desenvolver um produto educacional que possa contribuir com propostas de formação continuada dos docentes de Língua Portuguesa, do município de Petrolina, no que tange o ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais.

Caso aceite participar, você autoriza que seja realizada a observação pela pesquisadora em uma de suas aulas; bem como, você responderá a um questionário, contendo perguntas referentes a formação continuada e a inserção das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita, que será realizado de forma presencial. Assim, iremos conhecer as dificuldades do professor que leciona no Ensino Médio, quais as estratégias metodológicas que são utilizadas para trabalhar com os recursos digitais na sala de aula a fim de desenvolver as habilidades linguísticas no ensino da leitura e escrita, através das tecnologias digitais.

Riscos e Benefícios

Com a autorização de sua participação nesta pesquisa, poderá se sentir um pouco desconfortáveis por revelar experiências pessoais. Caso isso aconteça, nos comprometemos em ofertar uma escuta com a educadora de apoio, quando necessário. Porém, lhe informo que todas as atividades estarão de acordo com a realidade da turma e essas viabilizarão a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e a ressignificação de suas ações didáticas em sala de aula. No entanto, você poderá não participar ou desistir de colaborar com a pesquisa, em qualquer momento.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

Sua decisão de participar deste estudo deve ser voluntária. Ela não resultará em nenhum

custo ou ônus financeiro para você; bem como, não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Devolutiva dos resultados

Os resultados serão repassados para você e seus colegas em um momento coletivo que será organizado pela pesquisadora responsável, porém enfatizamos que os dados coletados poderão ser utilizados apenas nesta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não será pago para participar. Da mesma maneira, sua participação na pesquisa não trará nenhum gasto para Você.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, caso aceite fazer parte do estudo, por gentileza, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará com a pesquisadora responsável e a outra via com você.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Eu _____ Concordo em participar, voluntariamente da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO” , conforme consta neste TCLE.
Local e data: Petrolina/PE, _____ de _____ 2023.
Assinatura do participante: _____

Pesquisadora responsável:
Maria dos Prazeres F. Lima de Macedo
E-mail: mpmacerdo@hotmail.com
Telefones de contato (87) 98806-0953

Orientador:
Professor Dr. Jorgevaldo de S. Silva
E-mail: Jorge.valdo@hotmail.com
Telefone de contato (83) 99950-7750

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador da Pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CEP/CCS/UFPB foi criado em 18 de junho de 1997 e durante o todo esse período vem desempenhando papel educativo e consultivo, divulgando a Resolução 466/12/CONEP/CNS/MS, entre os pesquisadores e alunos de graduação, pós-graduação e extensão, não apenas nos curso da área da saúde, mas em todas as áreas de conhecimento dessa Instituição e de outras Instituições do Ensino Superior (IES) que buscam nesse CEP orientação nas pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado multi e interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. O objetivo geral do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é atuar de forma que as pesquisas realizadas sigam as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional nº 001/2013 - Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e da Resolução 466/12 - A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do participante da pesquisa.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO****ROTEIRO DE ENTREVISTA (Entrevista Semi-estruturada)**

1. Qual a sua idade? 18 e 25 anos
 26 e 35 anos
 36 a 45 anos
 Mais de 46 anos.

2. Qual sua Formação? Magistério
 Graduação Plena em Letras Português/Inglês Mestrado
 Doutorado
 Graduação em outra Licenciatura. Especifique:

3. Na sua opinião, o Curso de Letras contempla disciplinas suficientes para trabalhar na prática, ações pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, com o uso das tecnologias digitais no Ensino Médio? Justifique sua resposta.

4. Na sua opinião, o Curso de Letras possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos que envolve estratégias de ensino da leitura e da escrita a partir da inserção de recursos tecnológicos, de forma que considera práticas de análise linguística?

5. Você tem conhecimento sobre a Ciência Linguística Aplicada? Sim.
 Não.

6. Quanto tempo de docência na Educação Básica? 1 mês a 2 anos.
 2 a 5 anos
 5 a 10 anos
 Mais de 10 anos.

7. Você participou da Formação Continuada de Professores do GESTAR II (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar)? Em caso afirmativo, responda à questão 4.
- Sim.
- Não. Justifique:
-
-
8. Qual a sua avaliação para o Programa GESTAR II?
- Excelente. As oficinas possibilitaram colocar em prática o que discutimos e planejamos nelas e ainda, tivemos o acompanhamento dos professores formadores, permitindo a inserção de novas estratégias.
- Bom. As oficinas possibilitaram o meu crescimento profissional, mas não tive como colocá-las em prática.
- Razoável. A formação foi boa, mas não tive apoio nem dos formadores e nem da coordenação pedagógica da escola, impossibilitando colocar em prática as oficinas propostas.
9. Você tem participado de Formações propostas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/GRE Petrolina?
- Sim. Participo de todas as formações.
- Não. Não gosto de participar. Prefiro fazer meu planejamento sozinho(a) e na escola.
- Não. Tenho aulas atribuídas no horário de formação. Às vezes.
10. Qual a sua avaliação para as Formações Continuidas promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/GRE Petrolina?
- Excelentes. São realizadas oficinas e essas são colocadas em prática e além disso, temos continuidade das formações e acompanhamento dos professores formadores, possibilitando a inserção de novas estratégias.
- Boas. Possibilitam o crescimento profissional, mas devido as demandas não há uma continuidade das temáticas, nem acompanhamento dos professores formadores e nem o acompanhamento da educadora de apoio.
- Razoável. A formação é boa, mas na maioria das vezes elas acontecem de forma expositiva e dialogada, sem momentos para a construção de novas estratégias/planejamentos.
11. Você tem participado de Formações propostas por sua escola?
- Sim. Participo de todas as formações
- Não. Não gosto de participar. Prefiro fazer meu planejamento sozinho(a), nas aulas atividades.
- Não. Tenho aulas atribuídas no horário das formações.
- Às vezes.

12. Qual a sua avaliação para as Formações Continuidas promovidas por sua escola?

- Excelentes. São realizadas exposição dialogada e também oficinas. Essas são colocadas em prática e além disso, temos continuidade das formações e acompanhamento da equipe pedagógica, possibilitando a inserção de novas estratégias.
- Boas. Possibilitam o crescimento profissional, mas não há uma continuidade das temáticas e nem acompanhamento da equipe pedagógica, devido as demandas da escola.
- Razoável. A formação é boa, mas na maioria das vezes elas acontecem de forma expositiva e dialogada, sem momentos para a construção de novas estratégias/planejamentos.

13. Durante os dois últimos anos, foi promovida alguma formação continuada abordando o uso da tecnologia no ensino da leitura e da escrita? Em caso afirmativo, marque por quem foi promovida:

- Sim.
- Secretaria de Educação de PE/GRE Petrolina
- escola.
- Não.

14. Você costuma utilizar a tecnologia no ensino da leitura e da escrita? Sim. Cite algumas dessas

ferramentas tecnológicas:

- Às vezes, quando quero fazer algo diferente, como por exemplo,

- Não.

15. Você sente alguma dificuldade na inserção da tecnologia nas aulas de língua portuguesa? Em caso afirmativo, responda a questão 12.

- Sim.
- Não.
- Sim. Às vezes

16. Qual/quais a(s) sua(s) dificuldade(s) com a inserção da tecnologia no ensino da leitura e escrita?

(Poderá marcar mais uma alternativa)

- A escola não dispõe de recursos tecnológicos para a inserção desses nas aulas.
- Tenho pouca habilidade com os recursos tecnológicos.
- Não tenho habilidade com os recursos tecnológicos.

- Tenho habilidade com os recursos tecnológicos, mas não sei como inseri-los nomeu planejamento.
- Preciso de mais formações sobre esse assunto.
- Preciso de mais apoio pedagógico para que eu possa utilizar com maissegurança a tecnologia nas minhas aulas.
- Não. Não gosto de participar. Prefiro fazer meu planejamento sozinho(a), nas aulasatividades.
- Não. Tenho aulas atribuídas no horário das formações.() Às vezes.

17. Qual a sua avaliação para as Formações Continuidas promovidas por sua escola?

- Excelentes. São realizadas exposição dialogada e também oficinas. Essas são colocadas em prática e além disso, temos continuidade das formações e acompanhamento da equipe pedagógica, possibilitando a inserção de novas estratégias.
- Boas. Possibilitam o crescimento profissional, mas não há uma continuidade das temáticas e nem acompanhamento da equipe pedagógica, devido as demandas da escola.
- Razoável. A formação é boa, mas na maioria das vezes elas acontecem de forma expositiva e dialogada, sem momentos para a construção de novas estratégias/planejamentos.

18. Durante os dois últimos anos, foi promovida alguma formação continuada abordando o uso da tecnologia no ensino da leitura e da escrita? Em caso afirmativo, marque por quem foi promovida:

- Sim.
- Secretaria de Educação de PE/GRE Petrolina
- escola.
- Não.

19. Você costuma utilizar a tecnologia no ensino da leitura e da escrita?() Sim. Cite algumas dessas ferramentas tecnológicas:

- Às vezes, quando quero fazer algo diferente, como por exemplo,

- Não.

20. Você sente alguma dificuldade na inserção da tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, responda a questão 21.

- Sim.
- Não.
- Sim. Às vezes.

21. Qual/quais a(s) sua(s) dificuldade(s) com a inserção da tecnologia no ensino da leitura e escrita? (Poderá marcar mais uma alternativa)

A escola não dispõe de recursos tecnológicos para a inserção desses nas aulas. Tenho pouca habilidade com os recursos tecnológicos.

Não tenho habilidade com os recursos tecnológicos.

Tenho habilidade com os recursos tecnológicos, mas não sei como inseri-los no meu planejamento.

Necessito de mais formações sobre esse assunto.

Necessito de mais apoio pedagógico para que eu possa utilizar com mais segurança a tecnologia nas minhas aulas.

APÊNDICE C

CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS



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



Caderno de oficinas pedagógicas:

Produto educacional como possibilidade para o ensino da leitura e da escrita a partir das TDIC

Maria dos Prazeres Ferreira Lima de Macedo
 Jorgevaldo de Souza Silva

JOÃO PESSOA-PB
 2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
1 Oficinas pedagógicas como ferramentas metodológicas e facilitadoras da aprendizagem	5
2 Estratégias para desenvolver o trabalho a partir de oficinas pedagógicas	
3 Oficinas pedagógicas	33
OFICINA DIDÁTICA 01 - O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL MEME	35
OFICINA DIDÁTICA 02 - ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO VÍDEO CURTA METRAGEM	37
OFICINA DIDÁTICA 03 - O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL PODCAST	39
REFERÊNCIAS	

APRESENTAÇÃO

A construção do Caderno de Oficinas Pedagógicas tem como finalidade apresentar propostas metodológicas que possam contribuir com a prática docente no processo do ensino da leitura e da escrita a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Assim, ao concebemos as oficinas como ferramentas metodológicas, pensamos em relacioná-las a realidade da prática docente a fim de que as aulas que envolvem a leitura, a escrita e as tecnologias digitais ganhem mais sentido e significado, estabelecendo um constante diálogo entre o professor e o estudante.

Nesse contexto, o diálogo desencadeará maneiras inovadoras em sala de aula, onde a troca das experiências entre professores e estudantes relacionadas ao uso das TDIC, tornam-se primordiais para construção de novos conhecimentos e do desenvolvimento de ações pedagógicas mais contextualizadas.

Este Caderno de Oficinas é o Produto da dissertação de Mestrado: "Formação Continuada de Docentes no ensino da leitura e escrita a partir das tecnologias digitais: uma proposta de intervenção" e, embora tenha sido pensado para os professores de Língua Portuguesa, não há impedimento dele ser utilizado por educadores de outras áreas, visto que, o nosso intuito é ampliar o conhecimento dos professores que fazem parte da EREM Antônio Padilha – Petrolina/PE e a partir desse, sejam criadas novas práticas metodológicas com o uso das TDIC.

Esse material está estruturado em 3 partes: A primeira aborda, de maneira sucinta, sobre as razões de se trabalhar com as oficinas pedagógicas em sala de aula, apresentando também a compreensão teórica que embasa esse trabalho. Nessa parte, busca-se possibilitar a reflexão de que as oficinas pedagógicas são ferramentas essenciais para aplicação de atividades dinâmicas e significativas.

Na segunda parte versa sobre as estratégias para desenvolver o trabalho a partir de oficinas pedagógicas. Nela, o professor tem a possibilidade de ser instruído sobre alguns pontos fundamentais para vivenciar com maestria as metodologias planejadas e/ou adaptadas.

Ei na terceira parte, apresentamos três propostas de oficinas, no formato de sequência didática (SD), por considerarmos que a SD descreve detalhadamente o passo a passo das ações educativas, oportunizando ao professor a compreensão e a execução dessas ações.

Assim, implementamos esse material para a escola, como proposta interventiva, que ficará disponível no drive da Instituição de Ensino, apresentando o passo a passo

metodológico, com: as ações pedagógicas, o tempo estimado para a realização das atividades propostas, os recursos digitais e virtuais utilizados; bem como, a maneira de avaliação.

5

1. Oficinas pedagógicas como ferramentas metodológicas e facilitadoras da aprendizagem

As oficinas pedagógicas podem ser caracterizadas como um meio que permite o desenvolvimento de um trabalho teórico atrelado as ações práticas. Isso ocorre porque, a teoria e a prática envolvem tanto o pensar como o agir, possibilitando as pessoas a ação-reflexão-ação; bem como, as experiências reais e relevantes, embasadas no tripé: sentir-pensar-agir, com foco didático (Do Valle; [Ariada](#), 2012, p.4). Para os autores, essas experiências viabilizam à construção do conhecimento, com ênfase na ação, considerando também, a teoria.

Segundo Paviani e Fontana (2009, p 78), “entre pensar e fazer algo, há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida.” Dessa maneira, faz-se necessário a elaboração de estratégias que possam reduzir esse distanciamento e tornar mais viável e significativo a aplicação de atividades que integrem a teoria e a prática.

As oficinas pedagógicas são consideradas oportunidades para essa superação, uma vez que, com essa ferramenta metodológica, os estudantes são incentivados a participarem de atividades que envolvem o tripé, ou seja, têm a oportunidade de vivenciarem situações práticas e significativas, por ser uma metodologia que rompe com o tradicionalismo (Leal, 2019, p. 785).

As oficinas pedagógicas trazem como peculiaridade momentos de diálogo e interação entre o educador e o educando, tornando-se um espaço de aprendizagem entre os participantes. Nesse espaço é possível a aplicação de atividades que envolvem o uso das tecnologias digitais, por ser um ambiente pedagógico que busca tanto a construção do conhecimento com destaque na ação, considerando também a teoria como a ruptura com os métodos tradicionais.

Portanto, as oficinas pedagógicas se configuram como uma oportunidade de proporcionar momentos formativos com atividades dinâmicas e reflexivas, onde ocorrem a apropriação e a construção de conhecimentos práticos e teóricos e, concomitantemente, o aprimoramento da práxis docente.

6

2. Estratégias para desenvolver o trabalho a partir de oficinas pedagógicas

Todo planejamento requer do sujeito a atenção para vários aspectos: realidade, tempo, recursos, sujeitos envolvidos, lugar e outros. Com o planejamento didático não é diferente. O professor precisa estar atento a esses e a outros aspectos para que o que foi planejado possa ser executado com sucesso.

Considerando a concepção sobre as oficinas, as ações planejadas precisam ser flexíveis e dinâmicas, pois nem sempre um mesmo roteiro didático utilizado em um determinado momento ou desenvolvido em uma determinada turma, será realizado da mesma maneira, posteriormente. Assim, apresentamos algumas orientações:

1. Organização do tempo e do espaço – a verificação do tempo e do espaço precisam ser levados em consideração, visto que, não adianta escolher uma oficina, mesmo que a considere interessante, dinâmica e rica de conhecimentos se o tempo e o espaço não são propícios para sua execução.



Fonte: [Gizapov](#), 2024

2. Conteúdos X uso das TDIC – a escolha dos conteúdos propostos na Matriz Curricular da(s) turma(s) deve estar em consonância com os recursos digitais e virtuais a serem trabalhados na(s) oficina(s). Esse cuidado permite que o professor possa cumprir tanto com a Matriz como também dinamizar sua práxis docente. Assim, não haverá prejuízo no cumprimento dos conteúdos programáticos e, além disso, a inserção dos recursos tecnológicos possibilitará a aproximação com a realidade dos estudantes.



Fonte: [Gizapov](#), 2024

3. Utilização dos recursos digitais – é necessário observar quais as tecnologias digitais a escola dispõe para que possa ser executada planejada a oficina adequada. Nada adianta escolher a aplicação de uma determinada oficina, se na escola não tiver os recursos midiáticos precisos. Por exemplo, se na



Fonte: [Gizapov](#), 2024

7

oficina sugere trabalhar com música e a escola e/ou o professor não dispõe de uma caixa amplificadora. Com certeza, a aula ficará comprometida.

4. Testagem dos equipamentos digitais e/ou virtuais – antes da realização da(s) oficina(s) é fundamental que sejam testadas todas as ferramentas tecnológicas que serão utilizadas para evitar e/ou minimizar transtornos futuros. Evitar surpresas indesejadas é importante nesse momento.



Fonte: [nikabov](#), 2024

5. Conhecer o público com quem desenvolverá a oficina – Antes de desenvolver quaisquer atividades, faz-se necessário verificar o nível de conhecimento dos estudantes sobre o assunto a ser abordado, o que costumam ouvir, assistir, jogar, etc. Já imaginou, levar para a sala de aula atividades que envolvem o Facebook, por exemplo, quando seus estudantes acessam mais o Instagram? Isso significa dizer que, quanto mais próximo da realidade dos discentes e do contexto escolar estiver o seu planejamento, mais assertivas serão suas ações educativas.



Fonte: [okapov](#), 2024

6. Avaliação da aprendizagem – o processo avaliativo deve ser contínuo. A avaliação qualitativa deverá prevalecer sobre a quantitativa. Portanto, acompanhe todos os avanços e os retrocessos antes (avaliação diagnóstica), durante (o processo de produção) e depois (avaliação final). Para isso, organize uma tabela com os nomes dos estudantes e vá preenchendo durante a vivência das ações. Como proposta de avaliação final, sugerimos: roda de conversa (exposição dialogal), exposição de palavras de forma escrita, falada ou utilizando algum recurso digital como [Jamboard](#), [Mentimeter](#) ou [Genially](#).



Fonte: [okapov](#), 2024

8

3. Oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas são atividades didáticas que rompem as barreiras do tradicionalismo e são desenvolvidas pelo professor ou por um profissional educacional. Por proporcionar momentos de aprendizagem dinâmica, permite a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos, reservando um espaço para a aprendizagem coletiva. Por esta razão, apresentaremos três propostas de oficinas pedagógicas, em formato de sequência didática, a fim de contribuir com metodologias inovadoras para o ensino e aprendizagem.

A primeira oficina traz a proposta de trabalho utilizando como principal gênero textual o meme. A escolha desse gênero justifica-se por ser um gênero textual digital que faz parte da realidade dos jovens e é usado com frequência por esses jovens.

A segunda oficina propõe a inserção do vídeo curta metragem nas atividades, considerando que esse recurso tecnológico também está muito presente no cotidiano dos discentes: no [tiktok](#), Instagram, Youtube e outros. Além disso, muitos têm habilidades para produzi-los.

A última oficina é mais audaciosa, porque propõe atividades que envolvem diversos recursos tecnológicos. No entanto, o foco principal é podcast, por também está presente no dia a dia dos discentes.

Objetivo geral das oficinas:

Promover momentos de leitura, escuta, fala e produção escrita a partir de atividades que envolvem as tecnologias digitais e virtuais, favorecendo a exposição oral, a interação entre os participantes, a expressão dos pensamentos, das ideias e a ampliação da compreensão de mundo e o do processo comunicativo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 1º ao 3º ano do Ensino Médio

OFICINA DIDÁTICA 01

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL MEME

ETAPOA	DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
1ª - Análise do poema	<p>* Inicie realizando a verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes a partir da frase "E agora, José?"</p> <p>- Você já ouviu ou leu essa frase? Onde? Quando? O que quer dizer essa expressão? Quem é o autor dela? E agora, José?</p> <p>* Apresente o poema "E agora, José?" (pode ser em slides, copiando no quadro, xerocopiado);</p> <p>* Solicite que um estudante faça a leitura com entonação e posteriormente, refita com a turma sobre o gênero textual:</p> <p>- Como está organizado o texto (estrutura textual: rimas, versos, estrofes);</p> <p>- Se conhecem o autor.</p> <p>- analise a compreensão textual.</p> <p>* Apresente o poema na voz do próprio autor (pouco isso, leve para a sala uma caixa de som e o poema, previamente baixado e testado por você antes da aula) e depois refita com a turma: a entonação do autor é semelhante ao do colega da turma que leu o poema? O que perceberam de semelhante e diferente entre eles?</p> <p>* Agora, apresente o poema em forma de música, na voz do cantor Paulo Diniz. Em seguida, refita com seus estudantes sobre:</p> <p>- o ano em que foi produzido o poema, contexto histórico;</p> <p>- o ano em que foi transformado em música e o contexto da época;</p> <p>- o significado da palavra MEME.</p>	1h40 (duas aulas)

	<p>* Enfatize a expressão "E agora, José?" apresentando situações problemáticas do cotidiano em que usamos essa expressão. Instigue seus estudantes a citar também algumas situações.</p> <p>* Para concluir essa etapa, pergunte para seus estudantes se eles lembram o que são memes e se tem algum que poderiam associar a essa frase. Posteriormente, solicite que façam uma pesquisa em casa, sobre o conceito de meme.</p>	
2ª - Conhecendo o gênero textual meme	<p>* Iniciar a aula a partir da pesquisa solicitada sobre o gênero meme.</p> <p>- Quem realizou a pesquisa? O que descobriu? (estrutura e local de veiculação) Tenha algum exemplo? Etc.</p> <p>* Após a socialização, refita com seus estudantes sobre as consequências jurídicas da exposição de quem faz uso da imagem de uma pessoa sem a autorização dessa. Leve para sala, leis que tratam sobre assunto e exemplos extraídos da internet.</p> <p>* Divida a sala em grupos, contendo três componentes cada e lance o desafio: produzir memes utilizando a frase "E agora, José?". Para isso, autorize o uso de dispositivos midiáticos, como: celular, tablet e computador e se possível, utilize a internet da escola.</p> <p>- Determine o tempo máximo de 40 minutos para que os grupos façam o esboço do meme que será apresentado na aula posterior.</p> <p>- Acompanhe todo o processo de produção, orientando e tirando dúvidas quando necessário.</p> <p>* Finalize esse momento, solicitando a apresentação da produção na próxima aula. Para isso, comunique que o meme produzido será apresentado em Datashow e um dos integrantes ficará responsável para encaminhar para o professor com antecedência.</p>	1h40 (duas aulas)
3ª - Socialização em sala de aula das produções	<p>* Organizar a sala em formato de lua e solicitar que cada representante dos grupos, à medida que forem</p>	

11

textuais	sendo convocados, se posicione a frente da sala para apresentar a produção do meme. * Atenção com os estudantes as questões que versam sobre: a linguagem específica desse gênero; se há alguma falha no que se refere a concordância verbal e nominal e/ou ortográfica/digitação, etc. * Reflita, também, com os estudantes sobre as dificuldades e potencialidades enfrentadas, durante o processo de produção textual. * Por fim, selecione com a turma alguns memes para serem publicados nas redes sociais (Instagram , Facebook e outras).	50 minutos (uma aula)
----------	---	--------------------------

12

OFICINA DIDÁTICA 02

ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO VÍDEO CURTA METRAGEM

ETAPA	DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
1ª - Reflexão sobre a temática	<p>* Escolha uma das músicas <i>carnavalescas</i> que atualmente é considerada preconceituosa e/ou racista.</p> <p>Sugestões de músicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Teu Cabelo Não Nega — Luzianne Babo - Fricote — Luiz Caldas Nêga do Cabelo Duro — Marchinhas de Carnaval Você Não Presta — Majô Magalhães Nega no Momo — Arlindo Cruz Mulata Assanhada — Elza Soares <p>* Ouça a música escolhida com seus estudantes, acompanhando a letra;</p> <p>* Indague-os a falarem sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se que observaram na letra da música; - em qual época foi lançada; - se conhecem o cantor e/ou compositor da música; - se outras músicas conhecem que também são consideradas preconceituosas e/ou racistas. <p>* A partir das percepções, reflita sobre a temática a ser trabalhada: diversidade étnico-racial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se que sabem sobre isso; - relatos de experiências vivenciadas por eles e/ou por alguém próximo a eles, realizando a reflexão de como se sente uma pessoa que sofre preconceito racial. <p>* Posteriormente, realize uma experiência prática na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - convide um(a) colega negr(o) para fazer parte dessa dinâmica, explicando para ele(a) que promoverá uma atividade em sala de aula e que convidará três estudantes para fazerem parte de uma simulação de teste de ator/atriz numa novela e que 	1h-40 min (duas aulas)

13

	<p>cada estudante deverá falar para ele (a) (colega convidado(a)) as frases preconceituosas e/ou racistas que estão na folha. Sendo que, os jovens só descobrirão quais frases falaram, no momento da cena.</p> <p>- Mostre a folha com as frases preconceituosas para o(a) colega convidado (a) e lhe informe que ele(s) apenas ficará de frente para os estudantes sem falar nada e nem expressar nenhum gesto.</p> <p>- No momento da dinâmica, prepare a sala em círculo e convide três estudantes. Apenas explique que os estudantes não participar de uma teste para novela (simulação) e que o melhor ator/atriz ganhará um prêmio.</p> <p>- Prepare uma mesa e duas cadeiras (uma de frente para a outra. Os candidatos ao teste deverão sair da sala e à medida que for realizar o teste será chamado(a) por você (professor(a)).</p> <p>- Somente no momento do teste e de frente para o colega convidado para participar da cena é que receberá a folha com as frases preconceituosas. Dê apenas um minuto para a memorização e solicite que o estudante diga olhando para o(a) convidado(a) as frases memorizadas. Provavelmente, não conseguirá.</p> <p>Obs. Essa dinâmica foi adaptado a partir do vídeo extraído do site: https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKotQA&t=21s</p> <ul style="list-style-type: none"> Conclua essa etapa, refletindo sobre a frase: "Ninguém nasce racista. Confirme criança!" 	
2ª - Conhecendo as características do vídeo curta metragem	<p>* Convide seus estudantes a assistirem o curta metragem que aborda sobre essa temática. Sugerimos que apresente para os estudantes o do endereço: https://www.youtube.com/watch?v=57BGkz2cSw</p> <p>* Reflita com seus estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que chamou mais atenção deles no curta metragem? Por quê? O que observaram de semelhante com a dinâmica da aula anterior? <p>* Com relação aos vídeos trabalhados, instigue-os a perceberem</p>	13:40 min (duas aulas)

14

	<p>que ambos têm:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>um</u> tempo curto; - <u>um</u> objetivo, pois fizesem um alerta a sociedade sobre a prática do racismo; - <u>um</u> público-alvo; - <u>uma</u> linguagem específica para a produção; - <u>atividade</u>; - <u>um</u> lugar específico para a sua divulgação; <p>* Apresente para os estudantes, a estrutura da produção de um vídeo de curta metragem: (planejamento, avaliação e execução).</p> <p>* Conclua, anunciando que na próxima aula, darão continuidade ao trabalho com o vídeo curta metragem.</p>	
3ª - Produção do vídeo curta metragem	<p>* Inicie a aula, fazendo uma retomada rápida das aulas anteriores. Em seguida, divida a sala em grupos, com no máximo, 5 estudantes.</p> <p>* Proponha aos estudantes que produzam um vídeo curta metragem seguindo as orientações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Que seja criativo; 2) Que faça a junção da temática trabalhada sobre o racismo; 3) Que faça uma relação com o período carnavalesco, já que estarão no mês do carnaval (essa relação fica à critério do(a) professor(a), pois caso aplique em outra época poderá adaptá-la); 4) Que tenha no máximo 3 minutos; 5) Que apareça o nome dos componentes do grupo, do(a) professor(a), da escola e de quem editou o vídeo. Caso seja colocado algum fundo musical, também referenciar. 6) Que tenha a concordância e a ortografia revisadas antes <p>* Para isso, permita o acesso à internet seja do próprio estudante ou a da escola; como também, consultar os aparelhos digitais: celular, tablet, computador da escola.</p> <p>* O professor deverá acompanhar o momento de produção e execução das atividades e deixar claro para os grupos os critérios de apresentação/socialização: dia, horário, tempo disponibilizado para cada grupo, etc.</p>	13:40 min (duas aulas)

15

4 ^o - Socialização das produções	<p>* Socialização das atividades propostas em grupo.</p> <p>* Ao final da socialização, peça aos estudantes que exponham quais palavras vieram em seus pensamentos de forma escrita, falada ou utilizando algum recurso digital como LinguaPipe, MeuGlobo ou Gepetto.</p> <p>* Divulgue as produções realizadas nas redes sociais: Instagram, TikTok, canal do Youtube, caso a escola possua.</p>
---	---

16

OFICINA DIDÁTICA 03

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL
PODCAST

ETAPA	DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
1 ^a - Conhecendo o gênero Podcast	<p>* Realize o levantamento do conhecimento prévio da turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês sabem o que é um podcast? - Como é produzido? - Ele parece com algum meio de comunicação que vocês conhecem? - Onde ele é transmitido? - Vocês já fizeram algum podcast? Entre outros. <p>* Para aprofundar o conhecimento, apresente um podcast e fale sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>o</u> origem desse gênero, - <u>as</u> características, - <u>a</u> finalidade, - <u>e</u> meio de divulgação e etc. <p>* Em seguida, mostre as etapas para a produção do podcast (leituras, escutas, registros e reescrita).</p> <p>* Para concluir essa etapa, solicite que pesquisem um podcast para que seja compartilhado na próxima aula.</p>	1h-40 min (duas aulas)
2 ^a - Aprofundando o conhecimento sobre o gênero podcast	<p>* Organize o ambiente e selecione, no máximo, três podcast para serem apresentados:</p> <p>* Após as apresentações dos podcast, lance as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onde você encontrou este podcast? - Qual assunto ele aborda? - Em qual horário você escutou? - Ele pode ser ouvido em qualquer lugar? 	1h-40 min (duas aulas)

17

	<p>- Ele é um gênero textual com a predominância escrita ou oral? Etc.</p> <p>* Reflita com a turma, se todos os estudantes têm a acesso a um podcast e o porquê.</p> <p>Obs. Neste momento, é a oportunidade de professor chamar a atenção dos jovens sobre o não acesso de alguns à internet.</p> <p>* Discuta com a turma, qual termo abordado nos podcasts apresentados chamou a atenção da maioria e o porquê.</p> <p>* Selecione um dos temas mais citados para que seja trabalhado na aula posterior.</p> <p>• Pesquise um pouco mais sobre o tema citado e leve para a próxima aula:</p> <p>a) um texto curto de sua escolha (pode ser informativos, poéticos, artísticos);</p> <p>b) um vídeo curto metragem;</p> <p>c) Mensagens reflexivas extraídas da internet (tipo carõeszinho);</p> <p>d) Uma música instrumental ou de ambiente que possa transmitir paz espiritual.</p> <p>Obs. Todos os gêneros textuais deverão ter relação com o tema trabalhado.</p> <p>* Prepare envelopes com orientações para a realização das atividades na próxima aula. Esse envelope ficará nas Estações.</p> <p>* Produza um podcast convidando a turma para a próxima aula, enfatizando a temática que será trabalhada e antes da próxima aula, divulgue nos grupos de WhatsApp da turma e outros canais de comunicação que tiver acesso.</p>	
3ª	<p>- Inicie a aula, com o seu podcast produzido e as questione:</p> <p>- O que acharam do meu podcast?</p> <p>Obs. A partir das opiniões da turma, proporcione um momento dialogal, instigando-os a responder outras questões lançadas por</p>	1h40 min (duas aulas)

18

(Leitura e produção textual)	<p>o você.</p> <p>* Organize espaços na escola em que possam ser vivenciadas as atividades (sala de informática, biblioteca, a própria sala de aula entre outros) da dinâmica "Rotação por estações". Cada espaço representará uma estação e nela terá um envelope com as orientações da atividade.</p> <p>Também organize um espaço (mural) na sala de aula para exposição dos trabalhos que serão produzidos pelos estudantes.</p> <p>Obs. Esses espaços deverão ser pensados e organizados com antecedência, pois os materiais didáticos e os recursos digitais deverão estar postos antes. Por esta razão, solicite apoio da coordenação pedagógica, biblioteca e outros colegas.</p> <p>* Em sala de aula, divida a turma em grupos. Atenção! O número de grupos deverá ser o mesmo número de estações, porque todos os grupos deverão passar por todas as estações.</p> <p>* agora, explique para a turma como acontecerá a dinâmica:</p> <p>1) Cada grupo se dirigirá para uma estação, conforme o sorteio da sequência numérica. Por exemplo, o grupo 1 vai para a estação 1; o grupo 2 para a estação 2 e assim, sucessivamente.</p> <p>2) Cada Estação tem um envelope com orientações sobre a atividade a ser desenvolvida.</p> <p>3) Cada grupo deverá ficar na estação por 15 min e deverá realizar a atividade nesse tempo. A cada término do tempo, os grupos serão avisados e esses deverão passar para a estação seguinte. Por exemplo, o grupo que estava na estação 1 vai para a estação 2; o que estava na estação 2 vai para a 3; e assim sucessivamente.</p> <p>4) Quando passarem por todas as Estações, será realizada a socialização.</p> <p>* Atividades propostas nas estações:</p> <p>- Estação 1: Para a realização desta atividade vocês precisarão seguir os</p>	
------------------------------	---	--

19

comandos:

1 - Acesse a página do  <https://www.youtube.com/watch?v=g3UPRbuWgow>

2 - Feche os olhos e tente ouvir o som.

3 - Cada um deverá registrar numa folha de papel através de desenhos o que sentiu ao ouvir o som.

4 - Agora, respondam brevemente por escrito:

a) Em algum momento em que estavam ouvindo a música houve sentimento de Paz? Justifique.

b) Em linhas gerais, para vocês, como podemos promover a Paz no ambiente escolar?

Obs. Somente um componente escreve as respostas.

- Estação 2:

Nesta atividade:

1 - Assista ao vídeo curta metragem (o vídeo selecionado por você).

2 - Discutam com os colegas do grupo sobre a temática abordada no vídeo; o que acharam interessante; se gostaram; se não gostaram...

3 - Elaborem 2 perguntas para refletirem com os colegas no momento da socialização.

- Estação 3:

1 - Façam a leitura dos textos a seguir: (mensagem escolhida por você, professor).

2 - Discuta com seus colegas sobre a temática central dos textos lidos e a importância dessa temática para a sociedade.

3 - Agora, cada um dos componentes do grupo deverá criar um cartão com mensagens para compartilhar com os seus colegas.

- Estação 4:

1- Leiam o texto a seguir: (texto escolhido por você, professor).

2 - Marquem partes do texto que mais chamaram a atenção do grupo.

3 - Discuta com seus colegas do grupo, o porquê essas partes

20

chamaram mais atenção de vocês.

Obs. O professor deverá acompanhar todos os momentos.

* Depois que todos os grupos passaram por todas as estações, convide-os para socializar as experiências. Para isso,
a) determine o tempo de fala para cada grupo (2 min);
b) peça que somente um componente de cada grupo faça a exposição das opiniões e ideias do grupo.

Hora da socialização:

* Inicie perguntando:

1 - O que acharam da estação 1?

2 - Que sentimentos foram despertados em vocês?

Obs. Recolha as produções feitas nessa estação para fixá-las no mural que foi previamente organizado por você, professor.

* Peça aos estudantes que entreguem a um colega de sala os cartões que foram produzidos na estação 3.

* Convide o estudante representante de cada grupo, para apresentar as duas questões reflexivas elaboradas durante a passagem na estação 2. Logo após, que apresentem a parte destacada no texto (caso haja mais que duas) mais discutida no grupo, durante a oficina 4.

* Após a apresentação dos grupos, reflita com estudantes sobre os pontos semelhantes e diferentes do tema a partir do mesmo texto. E a riqueza dos conhecimentos adquiridos por eles nesse processo de análises textuais nas estações.

* Ao final da socialização, peça aos estudantes que fale em uma palavra o que representou para eles a dinâmica.

* Produção do podcast

* Inicie a aula fazendo uma retomada rápida do que foi vivenciado nas estações.

* Peça que novamente os grupos se organizem, sendo que, dessa

15-40 min
(duas aulas)

vez na própria sala de aula.

* Solicite que produzam um podcast sobre o tema trabalhado, considerando todas as características do gênero digital. Determine também o tempo do podcast (máx. 2 min)

Obs. Para gravar o podcast, combine antecipadamente com o educador de apoio, um local específico para a gravação e autorize um grupo por vez para a realização da produção. À medida que forem concluindo, você, professor, vai inserindo no computador, assim otimizará o tempo para a socialização. Também, organize na sala de aula os recursos digitais que serão utilizados para a socialização das produções (TV, sem, [podcasts](#), [e afins](#)).

* No momento da socialização, convide o grupo para se posicionar na frente, porém somente um representante apresentará a produção.

* Ao final da socialização, peça aos estudantes que exponham quais palavras vieram em seus pensamentos de forma escrita, falada ou utilizando algum recurso digital como [podcasts](#), [vídeos](#) ou [áudios](#).

* Divulgue as produções realizadas nas redes sociais: grupos de [WhatsApp](#), Instagram e outros.

REFERÊNCIAS

DO VALLE, [Márcia](#), Santos; ARRIADA, Eduardo. "Educar para transformar": a prática das oficinas. Revista Didática Sistemática, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. experiência. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 14, n. 2, 2009.

LEAL, Lauro Felipe Queiroz. Oficina pedagógica como estratégia de ensino de geografia: uma experiência com o PIBID Jr. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2019. ISBN: 978-85-85369-24-8783.

PAVLANI, [Najwa](#), Maria [Saleh](#); FONTANA, Nium Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura, v. 14, n. 2, p. 77-88, Caxias do Sul, maio [2009](#). Disponível em: <http://www.ucs.br/ete/revistas/index.php/conjectura/article/download/16/15>. Acesso em: 26 [jun](#) 2024.

ANEXO 1



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



CERTIDÃO

Certifico, para os devidos fins de direitos, que **MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO**, matrícula 20221012898, é aluna regularmente matriculada neste Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, nível Mestrado Profissional. A mestranda teve seu Projeto de Pesquisa "**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**", aprovado e aceito pelo Colegiado do Curso. O referido Programa de Pós-Graduação é reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e homologado pelo Conselho Nacional de Educação, sob Portaria CNE nº 11, de 04/01/2013.

João Pessoa, 01 de agosto de 2023.

Documento assinado digitalmente
TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES
Data: 01/08/2023 13:18:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES
Coordenador PGLÉ/MPLE

Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – PGLÉ (Mestrado Profissional)
Conjunto Humanístico – Bloco IV – Campus I – Cidade Universitária – João Pessoa – PB – CEP 58051-970
Site: <http://www.cchla.ufpb.br/pgle/> – Telefone (83) 3209-8772 – E-mail: mple@cchla.ufpb.br

ANEXO 2



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



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**", que está sob a orientação do Prof. Dr. **JORGEVALDO DE SOUZA SILVA**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

A pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, 01 de agosto de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES
Data: 01/08/2023 13:38:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues
Coordenador do PGL/MPL

Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – PGL (Mestrado Profissional)
Conjunto Humanístico – Bloco IV – Campus I – Cidade Universitária – João Pessoa – PB – CEP
58051-970 Site: <http://www.cchla.ufpb.br/pgle/> – Telefone (83) 3209-8772 – E-mail:
mple@cchla.ufpb.br

ANEXO 3

EREM ANTONIO PADILHA
 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 CNPJ: 10.572.071/0579-04
 CADASTRO ESCOLAR Nº E-653.048
 CÓDIGO INEP: 26034298



Secretaria de
Educação
e Esportes



PERNAMBUCO
 GOVERNO DO ESTADO

Governo do Estado de Pernambuco
 Secretaria de Educação e Esportes
 Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional – SEIP
 Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco
ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO ANTÔNIO PADILHA
 Endereço: Rua Projetada, 1 - José e Maria, Petrolina - PE, 56300-000, telefone: (87) 3866 6594
 Cadastro Estadual: E 653.048 Cadastro INEP: 26034298

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Maria dos Prazeres Ferreira Lima de Macedo**, para desenvolver o seu projeto de pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”**, que está sob a coordenação/orientação do **Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva**, cujo objetivo é desenvolver um produto educacional que possa contribuir com propostas de formação continuada dos docentes de Língua Portuguesa, no município de Petrolina, no que tange o ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas Complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Petrolina, 21 de julho de 2023.

Geuzeli Bispo de Sousa

Nome/Assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Geuzeli Bispo de Sousa
 Matrícula: 262.282-3
 Gestora

ANEXO 4

PLANEJAMENTO BIMESTRAL – 1º ANO

EXTRAÍDO DO SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco)

Série:	<input type="text" value="1ANO"/>	Componente curricular:	<input type="text" value="Língua Portuguesa"/>
Período:	<input type="text" value="3º Bimestre"/>		
3º Bimestre - 26/07/2023 a 29/09/2023			
Aulas previstas:	<input type="text" value="48"/>	Aulas dadas:	<input type="text" value="48"/>

JUSTIFICATIVA

O ensino da língua materna contribui para que o educando adeque a linguagem as mais diversas situações de interação social, oferece oportunidades em que os estudantes possam utilizar a linguagem de modo significativo, percebendo seu uso em diferentes esferas de atividades humanas. Levando-o a compreender que o domínio da nossa língua é essencial para garantir ao indivíduo o acesso à diversas outras áreas do conhecimento.

A) OBJETIVOS / COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS:

Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.

Utilizar, adequadamente, ferramentas de apoio a apresentações orais, inserindo, de forma adequada, imagens, gráficos etc.; dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos.

Participar de e/ou promover práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas para compartilhar gostos e interesses, denunciar, expor uma problemática ou promover a reflexão-ação, considerando o contexto de produção, circulação e recepção, a linguagem multimodal e os efeitos de sentido, compreendendo a arte como instrumento de resistência e de defesa dos Direitos Humanos.

Analisar, discutir, produzir e socializar temas e acontecimentos de interesse local ou global, vivenciando, de forma significativa, o papel de crítico, leitor, vlogueiro, entre outros.

Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções de forma crítica, respeitosa e ética.

Promover e participar de reuniões na escola, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro, considerando o bem comum.

Relacionar textos de documentos legais e normativos que envolvam a definição de direitos e deveres.

Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas.

Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet.

Atuar, de forma fundamentada, ética e crítica, na produção e no compartilhamento de comentários etc.

Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito.

Relacionar, em textos de diferentes tipologias, suportes e mídias, orais e escritos, os recursos coesivos e os operadores argumentativos empregados pelo autor.

Identificar no macrossistema literário em língua portuguesa: assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura.

B) CONTEÚDOS / EIXOS TEMÁTICOS:

PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA: Leitura, Oralidade e Produção textual-Contexto de produção, circulação e recepção dos gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa; e textos orais;

Instrumentos de coletas de dados: questionários, enquetes, etc.;

Análise e (re)textualização de dados e informações;

Especificidades de softwares e aplicativos de apresentação;

Tratamento de conteúdos, recursos linguísticos, multissemióticos e efeitos de sentido.

VIDA PESSOAL: Leitura, Oralidade e Letramento Literário-Mapeamento de práticas do campo artístico-literário em diferentes meios e suportes;

Contexto de produção, circulação e recepção de textos e/ou produções artísticas: saraus, clubes de leitura, festivais de teatro, curtas etc.;

Especificidades da linguagem híbrida e multissemiótica;

Relação entre os gêneros em circulação no campo da vida pessoal (artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião etc.).

Recursos linguísticos, multissemióticos e seus efeitos de sentido;

Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos etc.);

Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculadas por textos).

ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA: Leitura, Produção textual, Oralidade e Análise linguística/semiótica-Contexto de produção, recepção e circulação de gêneros das culturas juvenis; e de textos legais e normativos;

Especificidades linguístico-discursivas dos gêneros que compõem os letramentos de reexistência: hip hop, repente, slams etc.;

Práticas de oralidade: escuta atenta, turno e tempo de fala; Tomada de nota; Réplica;

Estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro; Polidez linguística;

Regularidades e especificidades de textos legais e normativos.

JORNALÍSTICO MIDIÁTICO: Leitura e Produção textual-Fact Checkin, letramento informacional, leitura crítica de mídias; Curadoria;

Apreciação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas, culturais etc.;

Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo etc.); O cyberbullying; dimensões éticas no trato e compartilhamento de conteúdo pela internet.

DE ATUAÇÃO SOCIAL: Análise linguística/semiótica-Modalizadores. Estratégias de posicionamento do interlocutor; Especificidades composicionais e Escolhas estilísticas.

ATUAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: Leitura e Letramento Literário- gêneros e estilos da literatura brasileira e ocidental.

A Literatura Brasileira na Colônia. O Barroco e o Arcadismo

C) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Serão realizadas exposições orais com auxílio de mídia, análises de textos variados.

Leitura de textos diversos para interpretação oral e escrita.

Utilização de dinâmicas como forma de verificação da aprendizagem.

Exibição de vídeos.

Apreciação e análise de diversos gêneros contemporâneos relacionados a internet.

Atividades de produção textual.

Solicitação de pesquisas para produção de palestras, seminário e infográficos.

D) PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS / ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO:

O educando será avaliado de acordo com seu desempenho em todas as atividades solicitadas: pesquisas, debates, atividades individuais e grupo, produções textuais, participação ativa durante as aulas e aplicação de atividades avaliativas, sendo feita intervenções sempre que necessário, oportunizando atividades inclusivas para os alunos que necessitarem.

ANEXO 5

PLANEJAMENTO BIMESTRAL – 2º ANO

EXTRAÍDO DO SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco)

Série:	<input type="text" value="2ANO"/>	Componente curricular:	<input type="text" value="Língua Portuguesa"/>
Período:	<input type="text" value="3º Bimestre"/>		
3º Bimestre - 26/07/2023 a 29/09/2023			
Aulas previstas:	<input type="text" value="38"/>	Aulas dadas:	<input type="text" value="38"/>

JUSTIFICATIVA

O ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas.

A) OBJETIVOS / COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS:

(EM13LP34PE) Produzir textos para a divulgação de conhecimentos e de resultados de pesquisas, considerando o contexto de produção, o gênero de divulgação científica escolhido, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização.

(EM13LP48PE) Identificar, no macrossistema literário, em língua portuguesa, assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira por meio da leitura e análise de obras de diferentes contextos, épocas, gêneros e autores(as), para perceber as diferenças e confluências de recursos estilísticos, estéticos, bem como os discursos de invisibilização ao longo da história, posicionando-se, criticamente, acerca deles.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições, resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e- zines etc.

(EM13LP25PE) Promover e participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc.

(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

(EM13LP40PE) Analisar o fenômeno da pósverdade, discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news (exemplos, causas e consequências desse fenômeno) e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.

B) CONTEÚDOS / EIXOS TEMÁTICOS:

Contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo de práticas de estudo e pesquisa (relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, mapas dinâmicos etc.) Ideias principais e secundárias; palavras-chave. Produção de resumo e resenha.

Curadoria de informação. Especificidades dos gêneros de divulgação científica: linguagem. Mídias, recursos multissemióticos e efeitos de sentido.

Apreciação e réplica. Seleção vocabular e efeitos de sentido. Inferências e implícitos (pressupostos e subentendidos). Modalizadores. Estratégias argumentativas.

Parnasianismo. Simbolismo.

Planejamento e (re)textualização (produção, revisão, edição), considerando especificidades dos textos. Contexto de produção, recepção e circulação.

Aspectos linguísticos, semânticos, multissemióticos e efeitos de sentido.

Práticas de oralidade: escuta atenta, turno e tempo de fala; tomada de nota; réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de

mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro.

Curadoria de informações.

Gêneros textuais: resumo e resenha. Marcas do discurso reportado e de citações. Leitura e análise das especificidades de gêneros de divulgação científica. Critérios de curadoria: evidências, fontes, contexto, propósito, atualidade, relevância, autoridade.

Regularidades das fake news (manchetes sensacionalistas, ausência de fontes etc.) e das marcas de radicalização do discurso (generalizações, usos

de chavões e expressões feitas, desconsideração do lugar e da perspectiva do outro).

Apreciação e réplica.

Orações coordenadas e orações subordinadas substantivas e advjetivas.

Função do que.

C) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Aulas expositivas e dialogadas com auxílio de multimídias ; Seminários , estudo dirigido, ficha de exercícios, trabalhos para observação da oralidade e produção textual.

D) PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS / ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO:

A fase final inclui a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, com base na síntese de todas as informações sobre o aluno obtidas pelo professor, ao acompanhá-lo contínua e sistematicamente. A avaliação deve ser multimodal, multidimensional. Isso quer dizer que ela deve ser feita por meio de diferentes instrumentos e linguagens — não só por meio de testes escritos; por outros agentes, além do professor — o próprio aluno, um ou mais colegas, pessoas da comunidade; e avaliar não só conhecimentos, como também competências e habilidades, valores e atitudes aprendidos ao longo do tempo e demonstrados não só dentro da escola, mas também fora dela.

ANEXO 6

PLANEJAMENTO BIMESTRAL 3º ANO

EXTRAÍDO DO SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco)

26034298 - ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ANTONIO PADILHA				
Ano/Sem.	Curso	Série	Turno	Turma
2023	EMI	3ANO	I	Ensino Médio Integral 3º Ano A

Apontamento Diário de Frequência	▼
Apontamento de Frequência e Desempenho/Desenvolvimento	▼
Registro dos Conteúdos Curriculares Trabalhados	▼
Planejamento Bimestral	▲

Série: Componente curricular:

Período:

JUSTIFICATIVA

O ensino da língua materna contribui para que o educando adeque a linguagem as mais diversas situações de interação social, oferece oportunidades em que os estudantes possam utilizar a linguagem de modo significativo, percebendo seu uso em diferentes esferas de atividades humanas. Levando-o a compreender que o domínio da língua é essencial para garantir ao indivíduo o acesso à diversas outras áreas do conhecimento, contribuindo na estruturação do pensamento crítico e autocrítico.

A) OBJETIVOS / COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS:

Selecionar textos/suportes atendendo aos objetivos de leitura; identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção;

identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva;

Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulam em esferas sociais diversas;

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros;

inferir o sentido de uma palavra ou expressão;

Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero na construção de textos de diferentes gêneros ideias centrais e secundárias;

Elaborar títulos adequados às especificidades do gênero;

identificar contra-argumentos de uma tese; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência argumentativa;

Identificar tipos de argumentos em textos argumentativos; identificar elementos estruturais de textos – recursos lexicais, morfossintáticos, recursos que marcam variedades linguísticas – dentre outros elementos, tendo em vista os diferentes suportes textuais;

Identificar sinônimos, antônimos, relações de hiperonímia, hiponímia e outras relações semânticas; identificar e analisar os diferentes tipos de conectores que estabelecem relações entre orações, períodos, parágrafos, promovendo a progressão do texto (pronomes, conjunção, advérbios, preposições e locuções);

Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais tais como penso, acho, acredito;

Reconhecer os conectores (relações lógico - discursivas) que operam na construção do texto argumentativo

Identificar diferentes formas de representação de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.

Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro;

Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas;

Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção; selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual;

Utilizar as regras de ortografia e acentuação gráfica.

B) CONTEÚDOS / EIXOS TEMÁTICOS:

Leitura:

Análise de Dissertação escolar.

Análise de História em Quadrinho, Cartum, Charge, Texto de divulgação científica/Texto argumentativo

Análise Linguística

Relações Semânticas;

Pontuação;

Crase;

Regência Verbal e Nominal;

Colocação Pronominal.

Letramento Literário

Modernismo.

3.2 - Segunda Fase – o Modernismo de 30: a poesia nas suas múltiplas faces: Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes.

3.3 – O Regionalismo Nordestino: a narrativa vigorosa, a denúncia social e a forte oralidade na ficção Rachel de Queiroz, José Lins do Rêgo, Graciliano Ramos e Jorge Amado.

3.4 - Terceira Fase - a GERAÇÃO de 45: João Cabral de Melo Neto (o poeta engenheiro); Clarice Lispector (epifania clariciana) e João Guimarães Rosa(a linguagem reinventada).

Escrita

Dissertação escolar.

As relações intertextuais: paródia, citação, epígrafe, alusão, paráfrase e pastiche.

C) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

As aulas acontecerão de forma presencial. Serão realizadas exposições orais com auxílio de mídia, análises textuais, dinâmicas para verificação de aprendizagem, trabalhos em equipes e individuais, exibição de filme e vídeos, produções textuais, solicitação de pesquisas, encontros literários e oficinas de redação. As atividades serão adaptadas para educandos que necessitarem.

D) PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS / ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO:

O/a estudante será avaliado de acordo com a sua interação com as atividades propostas, participação ativa nas aulas e observação das devolutivas feitas. Além disso, serão aplicadas provas avaliativas que deverão ser adaptadas para os alunos que necessitarem.

E) HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

(EM13LP01)Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP08)Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

(EM13LP13)Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao

contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentis, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, vídeo minutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

F) ITINERÁRIO FORMATIVO INTERDIMENSIONAL:

Contribuir na estruturação do pensamento crítico e autocrítico, colaborando para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Assim, o aluno será proativo e reflexivo, desenvolvendo capacidade para resolver novas situações utilizando a linguagem como ferramenta. Além de autonomia para realizar atividades de produção de forma proficiente, com base nos pilares vivenciados - SER, FAZER, CONHECER e CONVIVER.

ANEXO 7

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Pesquisador: MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71067623.1.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.264.187

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do projeto de Projeto de Pesquisa de Maria dos Prazeres Ferreira Lima de Macedo, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva. A presente pesquisa tem como finalidade propor uma intervenção pedagógica em torno da implementação de proposta de formação continuada de docentes no ensino da leitura e escrita a partir do uso das tecnologias digitais, numa Escola de Referência em Ensino Médio, no município de Petrolina-PE. O estudo se enquadra como pesquisa de campo por meio de uma pesquisa-ação, do tipo quali-quantitativa, uma vez que, além de descrever o objeto de estudo e analisá-lo, também será realizada uma intervenção através da aplicação de questionário semiestruturado, das observações a serem realizadas em sala de aula, da análise de planejamento bimestral e da elaboração de um material educativo. A pesquisa em

tela também se adequa nas perspectivas metodológicas da Linguística Aplicada (LA), uma vez que, o ensino da leitura e da escrita perpassa pela análise linguística. Para isso, foram consideradas contribuições teóricas de VARÃO (2022), SILVA (2022), MARCUSCH (2010), KLEIMAN (2006) e documentos como a BNCC (2018), LDB (1996), o Estatuto de Magistério – Lei nº 11.329, de janeiro de 1996, dentre outros que darão subsídios fundamentais ao estudo.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.264.187

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver um produto educacional que possa contribuir com propostas de formação continuada dos docentes de Língua Portuguesa, do município de Petrolina, no que tange o ensino da leitura e da escrita a partir do uso das tecnologias digitais.

Objetivos Secundários:

- Apresentar como se dá o processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, da Escola de Referência em Ensino Médio Antônio Padilha, do município de Petrolina, estado de Pernambuco, comparando esse processo no período de 2019 e 2023.
- Observar como as tecnologias aparecem para o ensino de leitura e escrita.
- Avaliar a evolução da competência do uso das tecnologias digitais para o ensino de leitura e escrita, para propor uma intervenção na formação continuada dos docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento do registro de suas respostas e/ou observação em sala de aula, se sentirem um pouco desconfortáveis por revelarem experiências pessoais. Caso isso aconteça, nos comprometeremos em ofertar uma escuta com a educadora de apoio, quando necessário. No entanto, os participantes poderão recusar a participação ou desistir de colaborar com a pesquisa, em qualquer momento.

Benefícios:

Todas as atividades estarão de acordo com a realidade da turma e essas viabilizarão aos participantes da pesquisa a refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a ressignificar suas ações didáticas em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância acadêmica, científica e social por tratar de temática importante no campo da educação. O estudo apresenta adequação aos aspectos éticos estando em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os termos considerados obrigatórios.

Recomendações:

O TCLE está bem escrito e apresenta todas as informações relativas ao projeto e aos procedimentos éticos, no entanto, recomenda-se retirar as informações do CEP/HULW e

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.264.187

acrescentar informações do CEP/CCS/UFPB, como endereço, contato telefônico e e-mail.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa encontra-se devidamente instruído. vejamos o atendimento as pendências identificada na primeira versão.

Pendência 1) Apresentar a Certidão de aprovação pelo programa de Pós-Graduação;

Resposta à pendência 1: A pesquisadora apresentou a certidão.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 2) Apresentar Carta de Anuência da instituição (Escola de Referência Ensino Médio no município de Petrolina/PE).

Resposta à pendência 2: Incluiu a Carta de Anuência, correspondendo a Escola de Referência em Ensino Médio Antônio Padilha.

Análise: Pendência Atendida.

Pendência 3) Ajustar TCLE no que se refere as últimas informações que constam no espaço reservado a assinatura do participante (não é TALE e sim TCLE, além do local que é Petrolina/PE e não João Pessoa/Pb). Deve ainda trazer as informações do comitê de ética do Centro de Ciências da Saúde (CCS/CEP), uma vez que estão disponibilizado informações do comitê o HULW/UFPB.

Resposta à Pendência 3: A pesquisadora incluiu informações sobre o CEP/CCS/UFPB. Devendo retirar as informações do CEP/HULW. Deve ainda acrescentar informações do CEP/CCS/UFPB, como endereço, número de contato e e-mail.

Análise: Pendência parcialmente atendida, devendo considerar as recomendações.

Portanto, considerando que o protocolo de pesquisa se encontra adequadamente instruído e que apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes das Resoluções CNS n.466/2012 e n.510/2016 do MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.264.187

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2164083.pdf	01/08/2023 19:50:53		Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_assinada_UFPB.pdf	01/08/2023 19:49:53	MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_assinada_Instituicao_de_Ensino_Medio.pdf	01/08/2023 19:49:32	MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE	Aceito
Outros	certidao_assinada_UFPB_.pdf	01/08/2023 19:48:33	MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	01/08/2023 19:45:53	MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido_.pdf	01/08/2023 19:44:32	MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_INTERVENCAO_oficial_corrigido.pdf	01/08/2023 19:44:13	MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_.pdf	28/06/2023 22:39:36	MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	17/06/2023 18:46:49	MARIA DOS PRAZERES FERREIRA LIMA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Agosto de 2023

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br