



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS

**MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Belém – PA

2023



ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS

**MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, área de Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras (Estudos Linguísticos), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Célia Zeri de Oliveira.

Belém – PA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação intitulada “Multiletramentos e Tecnologias: Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica”, de autoria de Isabelly Raiane Silva dos Santos, foi aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof^ª. Dr.^a. Célia Zeri de Oliveira (Presidente)

Universidade Federal do Pará

Prof^ª. Dr.^a Helenice Joviano Roque de Faria (Examinadora Externa)

Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof^ª. Dr.^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Pará

Belém, 10 de julho de 2023.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S237m Santos, Isabelly Raiane Silva dos.
Multiletramentos e Tecnologias: Formação Continuada de
Professores de Língua Portuguesa na Educação Profissional e
Tecnológica / Isabelly Raiane Silva dos Santos. — 2023.
155 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Célia Zeri de Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2023.

1. Formação docente. 2. Multiletramentos. 3. Educação
Profissional e Tecnológica. I. Título.

CDD 418

Aos meus pais, Juarez e Kátia.

AGRADECIMENTOS

Cada etapa de nossas vidas nos dá a chance de progredir e aperfeiçoar nossos conhecimentos. Durante todo o processo, são inúmeras as pessoas que nos apoiam e nos ajudam a aprender, o que torna as vitórias possíveis. Com base nisso, agradeço muito aos que caminharam ao meu lado oferecendo apoio, amor, conforto e conhecimento ao longo dos anos de realização do curso de Mestrado em Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Antes de mais nada, inicio este texto agradecendo a Deus por me dar a grandiosa chance de viver uma vida tão cheia de felicidade, por estar ao meu lado em todos os momentos, assim como por me dar a força necessária para terminar este trabalho e por não me permitir perder a fé e a esperança.

Agradeço também a mim mesma, Isabelly, por, apesar das dificuldades, jamais ter tido em mente a ideia da desistência. Agradeço por ser tão resiliente, característica evidente nesses anos em que cursei o Mestrado, bem como pelo meu papel de maior motivadora dos meus estudos e por sempre fazer o possível para transformar meus sonhos em realidade.

À minha família, especialmente aos meus pais, Juarez e Kátia, que sempre torceram pela minha vitória e acreditaram que eu seria capaz de realizar meus sonhos com meu próprio empenho, esforço, dedicação e comprometimento. Obrigada pelo apoio nos momentos de adversidade, sempre acompanhados de palavras que ecoavam positividade e otimismo, e por julgarem que a educação seria o maior e mais precioso bem que poderia ser deixado a mim, desde os meus primeiros anos de estudo na Educação Infantil.

À minha avó, Terezinha de Jesus, *in memoriam*, que sempre almejava meu sucesso nos estudos e mostrou a seus filhos e netos, por meio de sua própria experiência, que a educação é a chave de todo sucesso a qual pode contribuir significativamente para a mudança de vidas. Obrigada por me fazer crer no meu potencial e por me apoiar em tantos momentos.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Célia Zeri de Oliveira, por todo o apoio dado a mim, por sempre acreditar no meu trabalho, por ser uma constante fonte de inspiração e por me dar o prazer de ter trabalhado diretamente com ela nesses últimos dois anos. Obrigada por cada palavra dita com eloquência e por cada orientação. Também agradeço pela hospitalidade, acolhida, simpatia, bem como pelo profissionalismo e pelos constantes ensinamentos. Vou guardar cada momento de convivência com muito carinho.

À Prof^a. Dr^a. Helenice Joviano Roque de Faria e à Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, que gentilmente aceitaram participar da minha banca de qualificação do Mestrado, e, a partir disso, instigaram valiosas discussões e contribuíram grandiosamente, com suas indagações e sugestões, para o desenvolvimento da pesquisa relatada nesta Dissertação.

À Prof^a. Dr^a. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno, docente da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e do PPGL, que me proporcionou o primeiro contato com a pesquisa quando eu estava no 1º semestre do curso de graduação em Licenciatura em Letras/Inglês e me incentivou, por meio de sua encantadora instrução, a continuar meus estudos na pós-graduação e a ingressar no PPGL.

Aos professores do PPGL, que, com tanto zelo e dedicação, impulsionam este programa. Em especial, agradeço àqueles que puderam compartilhar seus conhecimentos por meio das disciplinas ofertadas no 2º semestre de 2021 e no 1º semestre de 2022: Prof^a. Dr. Alcides Fernandes de Lima, ministrante da disciplina Sociolinguística; Prof^a. Dr^a. Angela Fabiola Alves Chagas, ministrante da disciplina Teorias Linguísticas; Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, ministrante da disciplina Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita; Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina Greco Ohuschi, ministrante da disciplina Tópicos Avançados em Linguística - Dialogismo e Ensino de Línguas, assim como Prof^a. Dr^a. Fátima Cristina da Costa Pessoa e Prof^a. Dr. Lucas Martins Khalil, ministrantes da disciplina Tópicos Avançados em Estudos Linguísticos - Ethos Discursivo: Implicações Para Uma Análise do Discurso de Base Enunciativa.

Eu também não poderia deixar de agradecer à Prof^a. Dr^a. Angela Raffin Pohlmann, docente do Curso de Mestrado em Artes Visuais, do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que tive a oportunidade de conhecer virtualmente por meio da minha participação como aluna especial na disciplina Curso de Escrita Acadêmica, ministrada com maestria por essa admirável, acolhedora, compreensiva e inspiradora professora, no 1º semestre de 2020, às segundas-feiras, no período noturno. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos, por todas as palavras encorajadoras, pela compaixão e por praticar a profissão docente com tanto amor e carinho.

Este processo, embora árduo, foi bastante gratificante, válido e repleto de momentos inesquecíveis. Encerro este ciclo com muito amor e confiante de que todas as experiências as quais tive somaram para me tornar quem eu sou hoje, tanto no quesito pessoal quanto no profissional. Muito obrigada a todos que estiveram ao meu lado durante este extenso e complicado período, seja direta ou indiretamente, e aos que simplesmente torceram por mim.

Sou grata por tudo, principalmente pelas vitórias comemoradas, pela inspiração e pelos braços estendidos os quais sempre estiveram presentes para ajudar.

“Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam”, o livro dos itinerários.

José Saramago, 2008

RESUMO

Esta pesquisa consiste em um estudo teórico-prático sobre a percepção que os professores de Língua Portuguesa atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) têm ao analisar a própria formação continuada e a influência desta para a adequada abordagem dos multiletramentos em sala de aula. Assim, a partir do suporte propiciado pelas bases conceituais da EPT, ou seja, o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas voltadas para a formação continuada docente, os multiletramentos mostram-se como uma oportunidade para abranger diferentes tipos de linguagem, de modo que o indivíduo interprete situações linguísticas as quais fogem das tradicionais, abordadas na esfera escolar. Nesse contexto, objetivou-se compreender como se articula a formação docente de professores de Língua Portuguesa atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos. Com base em Freire (1980, 1985, 1996), Soares (1981, 1999, 2004), Street (1984), Kleiman (1995, 2001, 2007), Gatti (1997), Rojo (2012, 2013), Moura (2014) e Ramos (2014), neste estudo, foi desenvolvida uma investigação de caráter exploratório, de cunho qualitativo, por meio de uma pesquisa de campo alicerçada sob a abordagem etnográfica. A investigação foi desenvolvida no IFPA - *campus* Abaetetuba, sendo restrita ao contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). As participantes são duas professoras de Língua Portuguesa atuantes do EMI. Por meio de visitas de campo para gerar dados, foram utilizadas técnicas e instrumentos de pesquisa, como a observação direta nas aulas, escrita do diário de campo, aplicação de questionário com perguntas abertas, escrita de memorial acadêmico descritivo pelos participantes e entrevista semiestruturada. Ao final, foi evidenciada a relevância da formação continuada para efetivar os multiletramentos obtida pelo docente de Língua Portuguesa atuante na EPT, compreendendo, em que medida, as tecnologias contribuem para a abordagem dos multiletramentos que priorize a aprendizagem discente com foco na integração entre mundo do trabalho e educação.

Palavras-chave: Formação continuada docente. Língua Portuguesa. Multiletramentos.

ABSTRACT

This research consists of a theoretical-practical study on the perception that Portuguese language teachers working in Professional and Technological Education (PTE) have when analyzing their own continuing education and its influence on the adequate approach to multiliteracies in the classroom. Thus, based on the support provided by the conceptual bases of PTE, that is, work as an educational principle and integral human training, with regard to the development of practices aimed at continuing teacher training, the multiliteracies emerge as an opportunity to embrace different types of language, so that the individual interprets linguistic situations which deviate from the traditional ones, addressed in the school sphere. In this context, the objective of this research was to understand how the teaching training of Portuguese language teachers working at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA) - Abaetetuba *campus* is articulated in the context of multiliteracies. Based on Freire (1980, 1985, 1996), Soares (1981, 1999, 2004), Street (1984), Kleiman (1995, 2001, 2007), Gatti (1997), Rojo (2012, 2013), Moura (2014) and Ramos (2014), in this study, an exploratory and qualitative investigation was developed through field research based on the ethnographic approach. The investigation was developed at IFPA - Abaetetuba *campus*. It was restricted to the context of Integrated High School (IHS). Participants were two Portuguese language teachers working at IHS. Through field visits to generate data, research techniques and instruments were used. Among them, it is possible to mention: direct observation in classes, field diary writing, open questions questionnaire application, descriptive academic memorial writing by the participants and semi-structured interview. In the end, it was highlighted the relevance of continuing training to implement multiliteracies obtained by the Portuguese language teacher working in PTE by understanding, to what extent, technologies contribute to the approach of multiliteracies which prioritize student learning with a focus on the integration between world of work and education.

Keywords: Continuing teacher training. Portuguese language. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - Aspectos agregados ao conceito de agência | 56 |
| FIGURA 2 - Representação dos movimentos pedagógicos sugeridos pelo Grupo de Nova Londres..... | 61 |
| FIGURA 3 - Texto trabalhado pela professora em sala de aula..... | 93 |
| FIGURA 4 - Recursos tecnológicos comumente utilizados pela professora Eli em suas aulas.. | 97 |
| FIGURA 5 - Atividade avaliativa impressa entregue pela professora à turma..... | 99 |
| FIGURA 6 - Tirinha 1 exposta pela professora..... | 100 |
| FIGURA 7 - Tirinha 2 exposta pela professora..... | 101 |
| FIGURA 8 - Tirinha 3 exposta pela professora..... | 101 |
| FIGURA 9 - Performance do ato de leitura pelo aluno voluntário..... | 102 |
| FIGURA 10 - Charge exposta pela professora Léia à turma..... | 104 |
| FIGURA 11 - Meme 1 exposto pela professora Léia à turma..... | 104 |
| FIGURA 12 - Meme 2 exposto pela professora Léia à turma..... | 105 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 - Informações sobre as turmas nas quais as aulas ministradas foram observadas..... | 85 |
|---|----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

CETMUL'S - Centro de Tecnologia em Múltiplas Linguagens

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica

CONSUP - Conselho Superior

CP II - Colégio Pedro II

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

DLLT - Departamento de Língua e Literatura

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ESEA - Especialização e Estudos Avançados.

ETEC - Escola Técnica Estadual

FALEM - Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas

FIC - Formação Inicial e Continuada

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

GNL - Grupo de Nova Londres

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDF - *Portable Document Format*

PPGL - Programa de Pós-Graduação em Letras

PPLSA - Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia

PROFARTES - Mestrado Profissional em Artes

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional

PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPEl - Universidade Federal de Pelotas

UI - Universidade Internacional de Lisboa

UNAMA - Universidade da Amazônia

UNED - Unidades Descentralizadas de Ensino

UOL - Universo *Online*

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) | 31 |
| 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO..... | 31 |
| 2.1.1 Conceito e tipos de formação docente..... | 31 |
| 2.1.2 Desafios e implicações da formação docente..... | 37 |
| 2.2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: AS MODIFICAÇÕES NO USO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA..... | 45 |
| 2.2.1 Conceito e tipos de letramento..... | 45 |
| 2.2.2 Letramento do professor..... | 51 |
| 2.2.3 Multiletramentos..... | 57 |
| 2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): PERSPECTIVAS DE FORMAR PARA O TRABALHO..... | 62 |
| 2.3.1 Aspectos e características da EPT..... | 62 |
| 2.3.2 Percurso histórico e contradições políticas da EPT no Brasil..... | 68 |
| 3 METODOLOGIA | 78 |
| 3.1 CONTEXTO..... | 80 |
| 3.2 PARTICIPANTES..... | 81 |
| 3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS..... | 84 |
| 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS..... | 88 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 90 |
| 4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS..... | 90 |
| 4.1.1 Aulas ministradas pela professora Eli..... | 90 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.1.1 Aula 1..... | 90 |
| 4.1.1.2 Aula 2..... | 93 |
| 4.1.1.3 Aula 3..... | 96 |
| 4.1.1.4 Aula 4..... | 98 |
| 4.1.2 Aulas ministradas pela professora Léia..... | 101 |
| 4.1.2.1 Aula 1..... | 102 |
| 4.1.2.2 Aula 2..... | 105 |
| 4.1.2.3 Aula 3..... | 106 |
| 4.1.2.4 Aula 4..... | 107 |
| 4.2 PERCEPÇÕES QUANTO À RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EFETIVAR OS MULTILETRAMENTOS..... | 107 |
| 4.3 PERCEPÇÕES QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E A ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA..... | 116 |
| 4.4 PERCEPÇÕES QUANTO ÀS CONSEQUÊNCIAS DA ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DISCENTE COM FOCO NA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO..... | 124 |
| 5 CONCLUSÃO..... | 130 |
| REFERÊNCIAS..... | 133 |
| APÊNDICES..... | 143 |
| ANEXO..... | 152 |

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução foi elaborada com a proposta de situar o estudo apresentado neste texto. De modo a melhor organizá-la, optou-se por dividi-la em subtítulos os quais são abordados de forma preliminar, haja vista que os mesmos pontos serão discutidos de forma mais consistente ao longo desta Dissertação.

Trajectoria acadêmica e profissional da autora desta Dissertação

Esta Dissertação foi escrita com o propósito de ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras (área de concentração em Estudos Linguísticos).

Sua autora é graduada em Licenciatura em Letras/Inglês (2018), pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em Licenciatura Letras/Português (2019), pelo Centro Universitário Internacional UNINTER e em Licenciatura em Letras/Espanhol (2022), pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Além disso, é Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (2019), pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (2022) e em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola (2022), pela Faculdade UniBF. Atualmente, é professora efetiva da área de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba, onde atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

O desejo por trabalhar com a temática exposta neste texto surgiu como resultado da experiência pessoal, acadêmica e profissional da autora quanto à lida com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e com os multiletramentos no contexto da atuação profissional em instituições de ensino públicas e privadas. Assim, foram observadas inquietações que levaram à temática da pesquisa relacionadas ao precário processo de formação continuada usufruída pelo professor, que nem sempre se considera apto a utilizar as TDIC para efetivar os multiletramentos em sala de aula.

Com relação a isso, a questão mais premente que despertou o desejo de aprofundar os estudos foi a vontade de entender o que os professores de Língua Portuguesa atuantes na EPT pensam quando analisam a própria formação continuada e a influência desta para a satisfatória abordagem dos multiletramentos nas aulas.

Portanto, para desenvolver a investigação relatada neste texto, chegou-se à seguinte pergunta de pesquisa: como se articula a formação docente de professores de Língua Portuguesa atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos?

Considerações sobre a formação docente

Nos dias de hoje, é válido lembrar as mudanças significativas pelas quais a sociedade passou. Nesse grupo, destaca-se o volume de informações constantemente disponibilizadas por veículos de midiáticos, bem como a velocidade com que elas se propagam no mundo contemporâneo. Nesse contexto, o ser humano vive uma época na qual a informação e o conhecimento são aspectos essenciais para o exercício de uma vida profissional de sucesso.

O papel da educação no desenvolvimento humano é de grande valia. A transmissão básica de informações, também conhecida como educação reprodutivista e bastante perpetuada há décadas, ainda é amplamente presente no contexto educacional brasileiro. Apesar disso, diante dos diversos estudos os quais apontam a existência de metodologias de ensino mais adequadas e propícias a promoverem a autonomia e o pensamento crítico no aluno, a educação que preza pela transmissão de conhecimento não demonstra ser coerente com as demandas educacionais do mundo moderno.

Nessa perspectiva, o papel que as instituições de ensino desempenham na sociedade ultrapassa apenas o de promover o ensino e a aprendizagem de conhecimentos científicos e conteúdos acadêmicos. É essencial que, desde os primeiros anos de estudo, o indivíduo adquira habilidades sociais na escola, bem como lide com a formação moral e cívica, além do desenvolvimento intelectual.

Desse modo, Alarcão (2011) aconselha que a escola proponha mudanças, situe-se no mundo atual e desmonte paradigmas ultrapassados. De maneira que isso ocorra, é preciso haver uma modificação quanto aos objetivos propostos para a escola, ou seja, é urgente acreditar que pode haver maneiras melhores e mais apropriadas de lidar com os problemas enfrentados atualmente pela educação brasileira.

Um dos empecilhos vivenciados hoje em dia pela educação brasileira diz respeito à deficiente formação inicial docente obtida por parte dos professores, os quais deveriam ser capazes de proporcionar um ensino voltado para a formação integral do ser humano, mas, devido à lacuna observada em sua formação inicial, o ensino com foco na formação integral nem sempre se torna realidade.

Esse aspecto reflete o fato de que, embora haja docentes do Ensino Superior comprometidos com seu trabalho e destinados a auxiliar na boa formação dos futuros educadores, isso não é suficiente para que as lacunas na formação inicial sejam supridas, pois essa deficiência é impactada por outros fatores os quais vão além da competência dos docentes do Ensino Superior, como a destinação de recursos para a educação, a estrutura física e curricular de determinado curso de graduação, ou até mesmo o grau de autonomia e motivação que o aluno possui com relação à sua formação.

Nesse sentido, existem também novos requisitos relacionados ao professor em serviço, os quais carecem de ser atendidos para o exercício da profissão docente de maneira efetiva. Isso significa que é relevante a necessidade de os educadores estarem atualizados e informados acerca dos acontecimentos e fatos mundiais, assim como é válido dominar aspectos referentes ao conhecimento curricular e pedagógico e às tendências educacionais emergentes. De certo modo, a atual crise educacional e as questões em ascensão advindas dessa adversidade enfatizam a necessidade da busca pelo papel que muitos professores já procuram promover de forma consistente: ensino e aprendizagem de qualidade.

Os desafios vivenciados pelos professores ao longo do exercício da profissão docente apontam para a necessidade de mudança decorrente da complexidade apresentada pela educação. Desse modo, urge a indispensabilidade de reconsideração das práticas educativas e das formas de desenvolvimento profissional dos educadores. Sabe-se que, embora a atuação docente mostre-se cada vez mais dificultosa devido ao atual cenário o qual impõe desafios e exige modificações, “[...] o professor não exerce influência direta sobre as finalidades da educação [...]. Contudo, ele pode controlar os meios, isto é, o ensino” (TARDIF, 2011, p. 147).

À vista disso, o professor deve atuar como sujeito histórico comprometido com sua própria prática social, bem como exercer o papel de agente de mudança. No entanto, de modo que isso ocorra, nas palavras de Freire (1985, p. 61), o educador necessita “[...] refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, [...] carregado de compromisso com sua realidade da qual [...] não deve ser simples espectador”. Isso significa que encontrar a consciência crítica – em que, de fato, está o compromisso social – torna-se condição essencial para a realização da autonomia. Portanto, é primordial elevar a qualidade dos aspectos que fazem parte da composição do processo de formação de professores.

Considerações sobre a EPT

Quando essa discussão é trazida para o contexto da EPT, é fundamental reconhecer que o conceito de formação profissional e os espaços de atuação estão sujeitos a mudanças. Assim, deve-se considerar como ponto de partida o entendimento de que a EPT também enfrenta desafios. Um deles se refere à escassez de práticas formativas destinadas aos docentes atuantes especificamente nessa modalidade de ensino.

Para que isso seja compreendido, é fundamental redescobrir a história de como os professores foram formados para a EPT e dialogar sobre os futuros potenciais em busca de uma formação que supere a tensão entre a formação intelectual e a formação técnica. Isso pode ser concretizado a partir do lançamento de um novo olhar sobre o contexto educacional, de modo que possam ser reconhecidas as necessidades e propiciadas atualizações nas metodologias de ensino.

Conforme Moran (2015), nesta geração, os recursos tecnológicos, os quais são mais prevalentes, tornaram-se ferramentas úteis para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem. O autor acredita que o melhor cenário é aquele no qual os recursos tecnológicos foram incluídos como fração integrante da proposta individualizada para cada turma, curso, série ou área do conhecimento como parte do plano pedagógico geral da instituição de ensino.

Considerações sobre os multiletramentos

Outra proposta válida é promover a formação docente com foco nos multiletramentos¹, que, conforme Kress (2003), envolve o crescimento da capacidade do educador de lidar com questões relacionadas à multimodalidade cada vez mais presente nos textos contemporâneos de caráter impresso e digital. Ademais, os multiletramentos lidam com a aptidão do indivíduo para utilizar tecnologias digitais, a fim de reagir criticamente em vários contextos sociais que englobem a diversidade de culturas, etnias, línguas e linguagens.

Os debates sobre os multiletramentos na educação foram observados por pesquisadores dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Austrália, os quais constataram mudanças significativas relacionadas ao uso da língua e às práticas multiletradas aderidas por estudantes, trabalhadores e cidadãos em geral. Nesse contexto, esses estudiosos se uniram para formar o autodenominado

¹ Embora o termo “multiletramento”, o qual faz referência a um indivíduo multiletrado, esteja presente na literatura concernente a essa área de estudo, ao longo deste trabalho, optou-se por adotar a forma plural do termo haja vista a existência de um mundo híbrido que leva em consideração a amplitude da multiplicidade de linguagens e de culturas que permeiam uma gama de grupos sociais interrelacionados entre si.

Grupo de Nova Londres, cujo fim era desenvolver uma nova filosofia educacional que abrangesse o manejo das múltiplas linguagens (ROJO, 2012; ROJO, 2013).

Para melhor integrar os cidadãos na sociedade atual, os multiletramentos surgem como uma proposta pedagógica a qual almeja preparar os indivíduos para navegar nos vários ambientes e situações encontradas na sociedade tecnológica e globalmente integrada em que o ser humano vive.

Os estudos realizados pelo Grupo de Nova Londres enfatizaram que as novas organizações sociais e, em particular, as novas tecnologias e mídias que surgem e diversificam as formas linguísticas ao diferenciá-las em múltiplas linguagens são aspectos os quais se relacionam fortemente com a pedagogia dos multiletramentos (BATISTA *et al.*, 2018).

Nessa lógica, os multiletramentos dizem respeito “por um lado à multiplicidade de linguagens, semioses, e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e por outro à pluralidade e à diversidade cultural trazidas pelos autores-leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14).

Para que a escola produza cidadãos mais bem preparados para atuarem nas três principais esferas da vida – a profissional, a pública e a privada – essa abordagem incorpora uma gama de percepções e ferramentas ligadas aos aspectos culturais, tecnológicos, linguísticos e comunicativos.

Diante disso, é pertinente que as instituições de educação e os docentes priorizem o ensino no qual o conhecimento é produzido por meio da interação com a tecnologia, já que os novos estilos de aprendizagem demandam novas metodologias de ensino. Nessa situação, o professor deve adotar o papel de facilitador da aprendizagem, e o aluno, de sujeito ativamente engajado na construção do conhecimento.

Em suma, após refletirem sobre suas práticas, a escola e os docentes têm a possibilidade de proporcionar um ambiente de aprendizagem colaborativo, interativo e dinâmico por meio da incorporação da proposta pedagógica dos multiletramentos ao ensino visando o desenvolvimento crítico, social e intelectual dos alunos. Por conseguinte, para que isso ocorra, é preciso capacitar o professor por meio do incentivo à formação continuada que modo que ele seja capaz de planejar aulas as quais tragam resultados satisfatórios para o processo de aprendizagem dos alunos.

Contribuições de estudiosos da área

Considerando as pesquisas já realizadas acerca da temática da formação docente, Nóvoa (2009) indica deslocar, para dentro da profissão, a formação do professor de modo que seja fortalecida tanto a dimensão pessoal quanto a presença pública dos docentes. No caso de Perrenoud *et al.* (2002), os autores reiteram a importância de realizar escolhas ideológicas. De outra forma, Josso (2004) destaca o subsídio da abordagem biográfica no autoconhecimento e na tomada de consciência dos processos que perpassam a formação docente.

Também dentro do contexto da formação docente, Diniz-Pereira (2002) sumariza três modelos de racionalidade: a técnica, a prática e a crítica. Nesse campo, os modelos mencionados disputam posições hegemônicas embora os modelos de formação docente mais utilizados estão atrelados ao paradigma da racionalidade técnica. Diniz-Pereira (1999; 2002) relata que os cursos de formação inicial são, muitas vezes, sustentados por modelos voltados para a racionalidade técnica. Já os programas de educação continuada, quando oferecidos, geralmente são focados em cursos curtos e teóricos.

Conforme Schön (1983), os modelos de formação docente vinculados à racionalidade técnica direcionam os educadores para a resolução de problemas por meios instrumentais a partir da utilização de uma teoria científica confiável a qual possa ser aplicada como referência. Em outras palavras, segundo o modelo da racionalidade técnica, o educador assume o papel de um técnico, ou seja, um profissional que executa rigorosamente as regras de caráter científico e/ou pedagógico. Assim, tanto os conteúdos científicos quanto os conteúdos pedagógicos são necessários para subsidiar a atuação prática do educador. Desse modo, para essa perspectiva, é crucial que os professores coloquem o conhecimento científico e as habilidades pedagógicas em uso durante a prática.

Com relação à próxima concepção, o modelo prático de racionalidade faz contraponto ao modelo técnico de racionalidade (DINIZ-PEREIRA, 2002; 2014). Nessa acepção, a busca pela epistemologia baseada na prática proposta por Schön (2000) é o fundamento da perspectiva da racionalidade prática, a qual prega que as situações vivenciadas no mundo real ultrapassam as previsões teóricas. O autor argumenta que é importante focar no desenvolvimento profissional e na atividade profissional em si, pois o conhecimento e o aprendizado são adquiridos por meio da prática. Dessa maneira, é proposta uma prática reflexiva em que os professores identifiquem o conhecimento elaborado durante a ação de modo que sejam capazes de refletir sobre o que foi executado.

Por fim, outro modelo de formação existente é apresentado à luz da crítica aos dois modelos anteriores. O modelo voltado para a racionalidade crítica desafia a presunção de que as racionalidades de caráter técnico e prático são, em suas interpretações, objetivas e subjetivas,

respectivamente (DINIZ-PEREIRA, 2011; 2014). Nessa acepção, contrariamente às racionalidades técnica e prática, as quais operam no âmbito das problematizações do cotidiano escolar, a racionalidade crítica estende-se a uma dimensão política da educação e da instrução, alargando os limites da escola, o que configura uma perspectiva de transformação. À vista disso, o projeto de racionalismo crítico compreende um todo estrutural no qual o educador realiza pesquisas enquanto crítico no esforço de fornecer estratégias de pesquisa contínuas e sistemáticas.

No que diz respeito à EPT, Vieira e Souza Junior (2016) abordam a consolidação do ensino profissional. De modo análogo, Pereira e Passos (2012) manifestam que a divisão de competências disponíveis para o trabalho intelectual ou para o trabalho físico, assim como para a cultura técnica ou para a cultura geral transformou-se na base da educação e dividiu-a em dois grupos: educação técnica e educação propedêutica.

Em relação, aos estudos sobre os multiletramentos, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) destacam a relevância deste conceito para a formação de professores no âmbito da aprendizagem de línguas. Além do mais, Rojo (2012, p. 22-23) ratificou a unanimidade apresentada pelos estudos dos novos letramentos sobre os textos, haja vista que, na perspectiva dos multiletramentos: “a) eles são interativos; [...] colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as [...] de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [...]); e c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Ao construir o estado da arte a partir de pesquisas realizadas no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como no Portal de Periódicos da CAPES acerca dos estudos produzidos sobre formação docente, TDIC e multiletramentos na EPT entre os anos de 2009 e 2018, constatou-se que três trabalhos se aproximam da pesquisa relatada nesta Dissertação. Nesse aspecto, os estudos são apresentados abaixo, haja vista que as temáticas abordadas nas investigações explanam pontos semelhantes àqueles considerados o enfoque do estudo apresentado neste texto.

Nessa ótica, o estudo de Moreira (2013), por exemplo, versou sobre o letramento digital dos educadores com o propósito de entendê-lo melhor e de pensar nos distintos modos de integrar as modalidades do letramento às práticas educacionais. Por outro lado, Dias (2015) analisou o olhar do aluno, e não do professor, com relação às TDIC e aos multiletramentos. Por fim, Rosa (2016) objetivou conhecer e compreender questões relativas à formação de

professores para o exercício de práticas de multiletramentos associadas a um curso à distância de Especialização em Língua Portuguesa, o que não incluiu o contexto da EPT.

Apesar da proximidade entre os trabalhos apresentados e a investigação descrita neste texto, este estudo inova e se diferencia dos demais ao propor a análise da percepção que os próprios docentes, atuantes especificamente na EPT, possuem acerca da formação continuada usufruída por eles e a influência disso para uma efetiva abordagem das TDIC em sala de aula a partir do enfoque dado aos multiletramentos.

Justificativa

Mesmo que os estudos mencionados anteriormente sejam conhecidos por sua importância no campo científico, todos evidenciam de que há questões as quais precisam ser melhor abordadas. Uma delas – que este estudo teórico-prático pretende esclarecer – é a compreensão da percepção que os professores de Língua Portuguesa que atuam na EPT têm ao analisar a própria formação continuada e influência desta para a adequada abordagem dos multiletramentos em sala de aula, aspecto-chave o qual evidencia o tema desta investigação.

A importância do tema abordado no estudo é corroborada pelo aumento da notoriedade das pesquisas sobre a relação entre os multiletramentos e a formação de professores. Não obstante, ainda são poucos os estudos que se debruçam sobre as percepções dos professores de Língua Portuguesa os quais atuam na EPT, prática que se destaca das demais modalidades de ensino por sua característica distintiva a qual vincula a formação humana ao mundo laboral (MOURA, 2014).

Em uma perspectiva particular, a motivação de pesquisa adveio do interesse pelo tema abordado nesta pesquisa, o qual surgiu diante de autorreflexões sobre a atuação da autora desta Dissertação como docente de Língua Portuguesa na instituição de ensino selecionada para a realização do estudo. As autorreflexões mencionadas evidenciaram a essencialidade de acompanhar as mudanças de caráter social e histórico as quais clamam por um repensar da prática docente, a começar pelo aperfeiçoamento da formação continuada pautada nos princípios educativos agora vistos pela ótica das TDIC, o que ajuda a fomentar o surgimento de novos e múltiplos letramentos.

No que tange ao ponto de vista científico e acadêmico, esta pesquisa propiciará o crescimento da área de pesquisa dedicada à EPT. Isso dará mais notoriedade a essa modalidade de ensino, porque, apesar dos progressos, ela ainda se situa em segundo plano no sistema educacional brasileiro. De acordo com Moura (2014), esse aspecto é passível de ser constatado,

por exemplo, diante da carência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da EPT e para o aprimoramento dos métodos de ensino a ela associados por meio da oferta de formação continuada aos docentes atuantes nessa modalidade de ensino.

Ademais, é importante que o professor acompanhe as mudanças na própria didática, nas metodologias de ensino e nas práticas de laboratório devido às alterações no contexto educacional e às diversas necessidades e individualidades apresentadas pelos estudantes (LOPES; VEIGA; LUTERMAN, 2019). Por isso, é válido que os modos de interação em ascensão proporcionados pela emergência das TDIC, bem como o hibridismo cultural prevalente em diversos contextos sociais incorporem novas perspectivas de formação docente, principalmente aquelas voltadas para os multiletramentos.

Desse modo, é fundamental que as práticas pedagógicas se tornem perceptíveis à variedade de linguagens e visões de mundo que as transpassam, haja vista que, por meio da abordagem ampla, pelo docente, de variados modos de expressão e de manifestação cultural e linguística, é possibilitado aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão de leitura e de expansão do olhar crítico sobre uma gama de discussões atuais.

Em vista disso, para desenvolver a pesquisa relatada nesta Dissertação, partiu-se da hipótese de que os professores da EPT, em contexto de formação continuada com foco nos multiletramentos, podem desenvolver práticas educativas omnilaterais, que, na visão de Ramos (2014), possibilitam o fortalecimento de uma concepção de EPT alinhada com a busca pelo desenvolvimento humano no contexto dos processos de apropriação da natureza de maneira histórica e ontológica pela espécie humana.

Fundamentação teórica

No que diz respeito à fundamentação teórica, esta pesquisa foi fundamentada teoricamente com base nos constructos teóricos advindos principalmente de estudiosos, como Freire (1980, 1985, 1996), Soares (1981, 1999, 2004), Street (1984), Kleiman (1995, 2001, 2007), Gatti (1997), Demo (2002, 2004), Tardif (2011), Coscarelli e Ribeiro (2011), Rojo (2012, 2013), Moura (2014), Ramos (2014), Kuenzer (2016) e Rodrigues, Lima e Viana (2017).

As ideias de Freire (1980, 1985, 1996) são utilizadas para enfatizar que a formação docente é um processo contínuo de reflexão crítica sobre a realidade o qual possibilita a capacidade de decisão acerca das posturas assumidas pelo ser humano diante do mundo; Soares (1981, 1999, 2004) aponta para a distinção entre letramento e alfabetização e contribui na descrição do percurso histórico da EPT; Street (1984) distingue o letramento autônomo do

letramento ideológico; Kleiman (1995, 2001, 2007) fundamenta a abordagem do conjunto de práticas de escrita e leitura, as quais enxergam a linguagem na perspectiva de prática social; Gatti (1997) relata as dificuldades de formar o professor integralmente; Demo (2002, 2004) aponta a necessidade da formação docente ser contínua e apresenta as principais demandas requeridas aos professores; Tardif (2011) também faz considerações relevantes acerca da temática da formação docente na atualidade; e Coscarelli e Ribeiro (2011) trazem reflexões sobre a formação docente no contexto de inclusão das TDIC nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Ainda nesse sentido, com foco na multimodalidade e na multiculturalidade, Rojo (2012, 2013) contribui para fundamentar a pedagogia dos multiletramentos, movimento educacional pensado, de modo pioneiro, pelo Grupo de Nova Londres, bem como enfatiza a variedade de ferramentas e percepções de caráter cultural, comunicativo, linguístico e tecnológico acrescentados às novas práticas educativas com foco nos multiletramentos; Moura (2014) auxilia na compreensão da educação voltada para a formação humana e para o trabalho; Ramos (2014) subsidia aspectos históricos e políticos da EPT; Kuenzer (2016) aborda, de forma crítica, as proposições da aprendizagem flexível; e Rodrigues, Lima e Viana (2017) relatam os saberes incorporados à formação docente.

Objetivos

Frente ao exposto, esta investigação teve como objetivo geral compreender como se articula a formação docente de professores de Língua Portuguesa atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos.

De forma específica, os objetivos compreenderam: a) explicitar a percepção de duas professoras de Língua Portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para efetivar os multiletramentos; b) identificar como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelas professoras em sala de aula; e c) relatar as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho.

Diante dos objetivos mencionados, a partir desta pesquisa, almejou-se responder às seguintes perguntas: a) qual é a percepção de duas professoras de Língua Portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para efetivar os multiletramentos?; b) como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos

pelas professoras em sala de aula?; c) quais são as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho?

Percurso metodológico

No que diz respeito ao percurso metodológico, ancorado em ideias propostas por Uriarte (2012), o estudo aborda as particularidades da abordagem etnográfica utilizada para conduzir a pesquisa em uma instituição de EPT do município de Abaetetuba, no estado do Pará. A adoção da perspectiva da abordagem etnográfica foi escolhida, pois permite à pesquisadora apresentar conceitos teóricos, compreender e analisar as concepções dos docentes e, potencialmente, apresentar uma reflexão que avance os estudos associados à base teórica desta investigação: a formação docente e os multiletramentos.

Duas professoras de Língua Portuguesa do *campus* Abaetetuba do IFPA foram escolhidas para participar deste estudo de campo. As entrevistas, os questionários e as observações das aulas dessas professoras foram as principais fontes dos dados gerados para análise, mas também dados relevantes foram provenientes da escrita do diário de campo e da análise do memorial acadêmico descritivo escrito pelas participantes.

A análise dos dados está alicerçada em princípios qualitativos e interpretativos os quais possibilitam entender a complexidade da realidade e das diversas nuances que integram o processo de formação docente alicerçado na perspectiva do multiculturalismo e da multimodalidade que integra os multiletramentos.

Seções da Dissertação

O estudo apresentado nesta Dissertação está dividido em cinco seções. A apresentação das bases teóricas, a justificativa e os objetivos deste estudo foram demonstrados na introdução. Na segunda seção, o referencial teórico que norteia esta pesquisa é delineado por meio da apresentação e da elucidação de conceitos basilares para a constituição deste trabalho. Posteriormente, detalhes sobre a metodologia adotada para executar este estudo de caso são descritos. Na quarta seção, os dados são apresentados, analisados e discutidos. Por fim, na quinta e última sessão, este trabalho é finalizado com o desejo de fomentar oportunidades que auxiliem no aprimoramento da prática pedagógica do professor partindo das possibilidades engendradas pelos multiletramentos e que colaboram para a formação de alunos os quais

protagonizem suas próprias experiências de aprendizagem, a fim de que possam desenvolver as habilidades necessárias para o sucesso na vida social, acadêmica e profissional.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

O objetivo desta seção é apresentar o referencial teórico que embasa a condução desta investigação e serve como pilar para a análise dos dados gerados. Desse modo, na primeira subseção, aspectos relativos ao processo de formação docente são abordados. Posteriormente, as modificações no uso social da leitura e da escrita advindas da evolução do letramento para os multiletramentos serão exploradas. Ao final, na última subseção, serão apresentadas as perspectivas de formar para o trabalho no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Esta subseção está estruturada em dois fragmentos. Inicialmente, os tipos de formação docente são definidos e classificados. Em seguida, os desafios e as implicações as quais permeiam a formação docente serão discutidos.

2.1.1 Conceito e tipos de formação docente

A profissão de professor é definida pela necessidade de assumir uma responsabilidade social, o que exige pensar e agir como educador em um contexto amplo o qual inclui aspectos relacionados à gestão da escola e à implementação de políticas educativas de maneira estratégica. Além disso, o docente deve ser a força motriz por trás das mudanças e possuir a capacidade de se manifestar em discussões técnico-políticas abrangentes, bem como envolver-se nas tomadas de decisões da instituição escolar onde atua.

Outro aspecto diz respeito à necessidade de ampliar as competências e a capacidade de adaptação necessárias para trabalhar em diversos contextos multiculturais permeados por constantes mudanças, assim como trabalhar com gerações de indivíduos com diferentes estilos de comunicação e aprendizagem os quais oferecem novos desafios e objeções aos educadores. Dessa maneira, isso implica que a profissão de professor possui um forte senso de humanidade e um compromisso com a defesa dos valores humanos.

À vista disso, como o docente se forma por meio das relações interpessoais estabelecidas ao longo do período de iniciação à docência em uma ou mais instituições de ensino, a compreensão do próprio processo formativo inclui a valorização de sua dimensão social.

Entretanto, a instauração de um sistema de ensino de excelência, o qual assegure o bem-estar geral dos cidadãos não pode se desvincular da formação docente, processo que carece da destinação de políticas educacionais voltadas para sua construção.

Segundo Ferry (1983, p. 36), a formação do professor pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. De acordo com esse ponto de vista, a formação docente possui como característica a distinção de outros exercícios de formação devido ao fato de que essa se trata de um tipo de formação profissional a qual combina formação pedagógica e formação acadêmica, além de que se configura como uma formação para formadores, o que requer coerência entre os princípios da formação docente e as atitudes desenvolvidas ao longo do exercício da prática profissional.

Seguindo essa linha de pensamento, Ferreira e Hypólito (2010) descrevem o trabalho docente como distinto de outros tipos de trabalho, pois requer um alto nível de subjetividade o qual, devido a esse aspecto, não proporciona a medição absoluta dos resultados obtidos. Nessa conjuntura, numerosos acadêmicos os quais estudam o trabalho do professor apontam para a complexidade que o papel do educador apresenta. Esse papel inclui não apenas o domínio do conhecimento da disciplina e das metodologias empregadas no processo de ensino, mas também o discernimento acerca da relevância do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos discentes, bem como a consciência e a capacidade de respeitar e de conviver com as diferenças, cada vez mais perceptíveis no cotidiano escolar.

Nessa lógica, a formação do educador engloba a atividade de reflexão crítica acerca das práticas de ensino adotadas, assim como exige a (re)construção, a longo prazo, de uma subjetividade e de uma identidade pessoal. Isso significa que, neste processo, não está incluída apenas a necessidade de conhecimento e domínio de técnicas, habilidades ou cursos. Pelo contrário, a formação docente, na visão de Imbernón (2012), um direito do professor e parte constitutiva do desenvolvimento profissional, deve ser vista como um artifício para considerar as oportunidades de formação como uma remodelação das ocorrências de trabalho vivenciadas pelos professores no local onde atuam. Por conseguinte, o conhecimento adquirido nessas circunstâncias torna-se crucial para a formação do educador.

Em relação a essa formação, é possível afirmar que ela basicamente ocorre por meio de duas etapas distintas, porém complementares e interdependentes. Conforme Negrine (1998), o primeiro estágio, o qual se caracteriza por ser um pré-requisito para o ingresso na carreira profissional docente, é definido como o credenciamento acadêmico para que um indivíduo seja capaz de atuar em determinada área de estudo. Tal credenciamento é obtido mediante a conclusão de curso de licenciatura, bacharelado ou tecnológico. A conclusão dos

dois últimos cursos diz respeito à formação de professores bacharéis ou graduados em cursos superiores tecnológicos, mas que não possuem o título de licenciado. Eles ministram disciplinas de caráter técnico e exercem atividade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (MOURA, 2014).

Com relação ao segundo estágio, intitulado formação continuada, são incluídas as aprendizagens resultantes do desenvolvimento profissional contínuo, bem como quaisquer experiências profissionais relacionadas ou não aos cursos de pós-graduação, que objetivam o progresso profissional e complementam a formação inicial. Assim sendo, a formação continuada deve ser encarada como um processo sem fim que se somará às experiências as quais os professores adquirem diante da lida com seus erros e acertos (NEGRINE, 1998).

A partir desta distinção, diversos autores apontam para a crucialidade de reorganizar os processos que englobam o transcurso da formação docente. Nesse contexto, os estudiosos desta área costumam pontuar dois aspectos primordiais: a melhora na organização da estrutura dos programas de formação de educadores, o que, conseqüentemente, tende a influenciar no aprimoramento da qualificação profissional docente desde a formação inicial; e o desenvolvimento de processos ligados à formação continuada do professor em atuação, o que se relaciona aos aspectos voltados à construção da identidade docente e do conhecimento pedagógico necessário ao desenvolvimento laboral.

Gatti (2008) afirma que há um descompasso significativo entre o trabalho desenvolvido por um docente ao ocupar um cargo profissional e a sua formação acadêmica. Isso é constatado devido ao fato de que, muitas vezes, a formação inicial se configura apenas como uma política instaurada pela execução de projetos pontuais os quais não atendem às reais necessidades dos educadores, o que evidencia lacunas a serem preenchidas.

Com relação a isso, as deficiências presentes na formação inicial de professores não devem ser atribuídas a apenas uma causa, pois esse é um processo multifacetado que envolve diversos aspectos influenciadores da formação de educadores, tanto em termos de condições objetivas quanto aos materiais necessários para que esse processo ocorra.

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 252), a formação do professor pode ser “considerada como processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional [...]”, haja vista que, pelo fato de a formação inicial docente ser a primeira etapa do processo de aprimoramento da profissão de professor, ela promove e impulsiona o movimento de formação continuada.

Nessa lógica, diversas perspectivas são adotadas com a finalidade de conceituar a formação continuada, mas, de forma geral, os autores consideram a inquietação quanto ao

preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial, cujo objetivo é propiciar o crescimento profissional e pessoal dos educadores.

Em relação a isso, há nomenclaturas adotadas por estudiosos dessa área os quais repugnam a ideia de a formação continuada docente ser considerada unicamente uma forma de treinamento. Por isso, autores, como Destro (1995), indicam outras maneiras de também se referir a esse tipo de formação: educação recorrente, educação continuada e educação permanente.

Ao longo deste texto, optou-se por adotar, de forma padronizada, a nomenclatura “formação continuada”, por ser, na visão da autora, um termo que reflita, de modo exitoso, o desenvolvimento profissional contínuo (IMBERNÓN, 2002) pelo qual os educadores buscam o aprimoramento de uma práxis docente. Assim, o desenvolvimento do crescimento pessoal, profissional e institucional do professor é estimulado por meio da formação continuada, que eleva seu trabalho a uma prática fundamentada na teoria e na reflexão construída sobre a própria prática, o que resulta em mudança e transformação no ambiente educacional (IMBERNÓN, 2010).

As ideias impulsionadas por Marin (1995) também contribuíram para fomentar reflexões sobre o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Em seu trabalho, a estudiosa destacou que palavras como “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “treinamento” e “reciclagem” são as mais frequentes utilizadas nos discursos difundidos por gestores escolares e cultuados no âmbito administrativo. À vista disso, a autora relata que a legitimação dessas nomenclaturas associadas ao viés tecnicista “[...] levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1995, p. 14).

A conjuntura apresentada por Marin (1995), em grande parte, pode ser associada à pedagogia da acumulação flexível, manifestada por meio da aprendizagem flexível, a qual está focada em facilitar o desenvolvimento de competências e habilidades primordiais para uma melhor capacitação tendo em vista o atendimento ao mercado de trabalho e ao novo tipo de dinâmica laboral exigida pela ordem do capital. Essa dinâmica laboral emergente é mediada majoritariamente pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Com relação a isso, Kuenzer (2016, p. 5-6) expõe que

[...] em resumo, a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações

profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados.

Nessa acepção, os teóricos alinhados a essa perspectiva passam a defender um ideal educacional que atenda às necessidades práticas do mercado de trabalho, a fim de retratar a educação como uma ferramenta passível de resolver empecilhos de ordem social.

A partir dessas reconfigurações, houve mudanças significativas no processo de formação e nas atividades laborais conduzidas pelos professores, pois os docentes, de modo semelhante aos demais trabalhadores, de acordo com Mandel (2012), passaram a ter empregos caracterizados por serem flexíveis, precários e cada vez mais proletarizados, o que culmina na formação discente nos mesmos moldes flexíveis. Posto isso, nesse contexto,

[...] se a reorganização do mundo produtivo passou a exigir a constituição de trabalhadores flexíveis, isto é, capazes de adequarem-se a diferentes setores e aos procedimentos de atuação laboral, no caso da organização escolar, surgiu o espectro dos 'poliprofessores'. Trata-se de uma adjetivação que contempla no plano discursivo a enunciação da práxis docente sobrecarregada por inúmeras funções que extrapolam as atividades diretamente relacionadas ao ensino de determinado saber elaborado. Entre as funções dos poliprofessores, destacam-se o apelo permanente para a inovação das metodologias e tecnologias educacionais; a responsabilização pela interação entre a escola e a comunidade; o processo contínuo de formação atrelado às políticas de avaliação e de valorização docente; a responsabilização pela construção de valores sociais, tais quais não só a promoção da cultura da paz, da solidariedade, do respeito às diversidades, bem como as campanhas de trânsito, da saúde, do meio ambiente, entre outros (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 419).

Diante disso, observa-se que a pedagogia da acumulação flexível é uma tendência cada vez mais arraigada como estratégia política e ideológica. Ela é apoiada pela mercantilização imposta, pelo capital, à educação e pela evolução das contrarreformas as quais modificam as estratégias instrucionais em um esforço contínuo de depreciação dos processos educativos integrais propostos como forma de criticar a sociedade capitalista hodierna.

Assim, ao retomar as questões inerentes à formação docente, quando se fala em ser professor, a formação continuada é um dos pré-requisitos fundamentais para a concretização deste processo. Nessa perspectiva, a mudança só é possível por meio do estudo, do contato regular com o novo e da adoção de novos conceitos e pontos de vista, ou seja, a formação continuada deve ser um processo contínuo de aprimoramento do que foi aprendido na formação inicial. Porém, além de acompanhar os acontecimentos atuais, é fundamental que os docentes estejam atentos às tendências emergentes no mundo da educação, bem como às novas percepções pedagógicas e às mudanças curriculares, como as atualizações trazidas pela Base

Nacional Comum Curricular (BNCC)², documento elaborado por especialistas em educação o qual visa instruir as instituições de ensino quanto aos conhecimentos fundamentais que devem ser ensinados em toda a educação básica brasileira.

Por meio dos preceitos trazidos pela BNCC, é almejada a extensão do fazer docente, o qual tende a se tornar cada vez mais complexo. Embora o conhecimento seja uma das dimensões primordiais do trabalho do professor, o processo educativo não deve ser limitado a isso ou encarado como uma questão direta de organização e de transmissão dos conhecimentos adquiridos.

No caso do documento normativo, o propósito da educação é justificado a partir de um ponto de vista igualitário, justo e democrático. Diante disso, a BNCC representa uma estratégia para dissipar as disparidades educacionais por meio da proposição de mudanças estruturais na constituição do currículo escolar, que, sem extinguir com a autonomia de municípios e de estados quanto à estruturação de suas grades de ensino, determina o mínimo que todos os discentes brasileiros deverão aprender.

Dessa maneira, a discussão sobre competências, valores e atitudes demonstra que vários tipos de competências para atuar na sociedade são esperados dos alunos, e isso manifesta o motivo pelo qual elas vão além do conhecimento formal. Nessa significação, a BNCC vislumbra um retrato mais abrangente dos alunos ao refutar a visão simplista de um indivíduo que conhece determinada informação.

Nessa acepção, a formação docente à luz da BNCC deve ser contínua, com reuniões regulares executadas com o propósito de acompanhar o desenvolvimento docente. É válido que essas reuniões sejam conduzidas a partir da presença de um agente formador o qual esteja a par da realidade da instituição escolar e das turmas. Outrossim, é válido que as oportunidades de formação ocorram no local de trabalho e, principalmente, que sejam realizadas em pares, de modo a propiciar o aprofundamento e a reflexão acerca da prática cotidiana.

Dessa forma, é válido pontuar a relevância da formação inicial docente, assim como da formação continuada, pois ambas promovem a aquisição de saberes fundamentais para um apropriado exercício da profissão, o que contribui para o atendimento das demandas sociais. Isso significa que, por meio da formação docente, diversos saberes entram em contato, dentre eles: saberes históricos, saberes teóricos e saberes práticos (RODRIGUES; LIMA; VIANA,

² Embora atualmente a BNCC seja amplamente referenciada como um documento que estabelece diretrizes para a educação básica brasileira de forma bem-sucedida, a fim de proporcionar uma educação de excelência a todos os educandos, o documento normativo apresenta lacunas as quais, muitas vezes, ficam ocultas. Essas lacunas podem ser atribuídas, em grande parte, às inúmeras perspectivas ideológicas que permearam sua construção em um contexto de ampla disputa de poder (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

2017). Diante disso, são esses saberes que interagem entre si, de maneira a garantir a atuação dos professores no âmbito da profissão docente. No entanto, o processo de formação do professor é permeado por desafios que dificultam o desenvolvimento de competências docentes e o consequente engajamento profissional. Alguns desses desafios são abordados na subseção a seguir.

2.1.2 Desafios e implicações da formação docente

O papel da educação no mundo globalizado mostra-se distinto daquele cultivado no passado. No cenário contemporâneo, a educação constitui a essência de todas as ações humanas na sociedade, uma vez que ela pode ser uma ferramenta válida para a expansão de horizontes do conhecimento e para a aproximação desses aos aspectos sociais, econômicos e emocionais os quais permeiam a vida social. Em outras palavras, a educação é um caminho de oportunidades que beneficia o desenvolvimento humano, porque, por meio dela, o indivíduo é levado a pensar, a agir e a fazer a diferença no meio em que vive. Nessa lógica, além da educação ser um dos pilares da sociedade, ela favorece a construção de seres humanos críticos, éticos e conscientes.

No entanto, apesar de sua relevância, no Brasil, muitas vezes, a educação é deixada em segundo plano, principalmente por parte do Estado, que não destina verba suficiente a esse setor. Por isso, tem-se, como consequência, por exemplo, instituições de ensino sucateadas estruturalmente, o que dificulta, ou até mesmo impede, a promoção da educação adequada destinada aos cidadãos. Essa situação compromete a qualidade do ensino e expõe a dificuldade vivenciada pela educação brasileira, que, segundo Sacramento e Mendes (2018, p. 98-99),

enfrenta sérios problemas que afetam inteiramente a sua dinâmica de funcionamento, logicamente comprometendo, na mesma proporção, a sua função de promover a cidadania e a inclusão social. Grande parte das discussões concentram-se, sobretudo, no papel do professor como agente desencadeador da mudança.

Nesse sentido, constata-se que, se a dinâmica de funcionamento da educação é afetada, seu objetivo de formar cidadãos éticos e comprometidos socialmente também é prejudicada. Além do mais, torna-se mais propício o fortalecimento do ciclo da desigualdade social, haja vista que o fator educação deve ser considerado para o alcance de uma condição financeira favorável. Isso significa que aqueles os quais possuem maior renda podem desfrutar de uma educação privada de melhor qualidade, enquanto aqueles os quais não estão em condições socioeconômicas favoráveis a adquirirem uma educação ofertada por instituições privadas de ensino recorrem unicamente à educação oferecida pelo Estado, que, conforme Sacramento e

Mendes (2018), enfrenta graves empecilhos. Dessa forma, com a dinâmica de funcionamento da educação brasileira afetada, torna-se cada vez mais evidente a desigualdade que ronda as diferentes parcelas da população.

Outro aspecto a ser considerado e desmitificado diz respeito ao fato de o professor ser o principal responsável pelo desmoronamento da educação. Grande parte da população enxerga o docente como a figura responsável pelo sucesso ou insucesso dos alunos. Isso oculta diversos aspectos os quais estão imbricados no processo educativo e que, de certo modo, maleficia o recebimento de uma educação de qualidade, tais como: a escassa formação continuada recebida por parte dos professores atuantes na educação brasileira, a dificuldade de acesso à escola por estudantes os quais necessitam dividir seu tempo entre estudo e trabalho, a precária estrutura de algumas instituições de ensino, o que, por exemplo, impossibilita a permanência do estudante na escola devido à ausência de merenda escolar ou de salas de aula adequadas e propícias à aprendizagem. Ainda, essas dificuldades são atenuadas pela crença cultivada por alta parcela da população de que não há como a educação pública brasileira ganhar melhorias em sua qualidade.

Assim, não cabe ao professor ser culpado por todas as ocorrências advindas do ambiente educacional, sejam elas boas ou ruins. No que tange ao fracasso da educação, o descaso com a aprendizagem no Brasil é coletivo. No caso do trabalho desenvolvido pelos legisladores, a crucial importância da educação normalmente é reduzida ao discurso político. O poder público também demonstra omissão. Os governos investem pouco em educação e, quando o fazem, não executam com base em uma estratégia a qual garanta que o investimento terá um impacto positivo na educação. Ademais, as secretarias educacionais, juntamente com as equipes administrativas das escolas, também podem ter influência na existência dessas ocorrências. Nesse caso, tal ponto pode ser corroborado diante das, por vezes, ineficientes capacidades de gerenciar as instituições de ensino.

Dessa forma, acerca do papel do professor, constata-se que o docente e a formação recebida por ele, a qual, por vezes, pode apresentar lacunas, não são as únicas razões pelas quais a educação brasileira apresenta falhas em sua dinâmica de funcionamento. Apesar disso, é possível atribuir uma grande relevância à formação docente, que, no Brasil, sempre vivenciou momentos de avanços e de descontinuidades (SACRAMENTO; MENDES, 2018).

Em relação aos avanços na formação docente, é possível mencionar a criação de diversos Programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional, como, por exemplo, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e o

Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), os quais são cursos de pós-graduação a nível *stricto sensu* destinados exclusivamente a professores atuantes em sala de aula na rede pública de ensino. Além disso, outro avanço considerável se refere à consolidação do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT) incentivada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF) com o apoio da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Em relação ao ProfEPT, seu público-alvo se divide entre professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vinculados ao Colégio Pedro II (CP II), aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) ou aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e portadores de diploma de ensino superior não atuantes na EPT ofertada a nível federal, mas interessados em se aprofundar na temática do curso.

No que tange às discontinuidades na formação docente, é válido mencionar as fragilidades apresentadas por grande parte dos cursos de formação inicial de docentes, haja vista que, em sua maioria, os cursos de graduação são ofertados por instituições de ensino privadas as quais disseminam o ideal pregado pela aprendizagem flexível, que apresenta flexibilidades frente à educação formal no que diz respeito ao espaço e ao horário dedicado ao estudo. Considerado como o novo princípio para a classe trabalhadora, a aprendizagem flexível busca formar “subjettividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (KUENZER, 2016, p. 4).

À vista disso, por meio dessa nova pedagogia, a oferta do ensino superior, principalmente pela iniciativa privada, foi ampliada. Assim, Kuenzer (2016, p. 4) explica que a “aprendizagem flexibilizada pelos cursos à distância atende, ao mesmo tempo, a redução dos custos e dos valores cobrados dos alunos, o que tem se configurado como eficiente estratégia de mercantilização desse nível de ensino”. Em outras palavras, esse tipo de aprendizagem, ao diminuir os custos e elevar os lucros, configura-se como uma forma de seguir os preceitos do mundo capitalizado, cujo objetivo maior é a garantia máxima de capital aos indivíduos detentores do poder.

Outra dificuldade que permeia a formação inicial docente é a fragilidade quanto ao exercício prático da profissão por professores em formação. Nessa conjuntura, é necessário que os cursos proponham mais atividades práticas para que essas aproximem os futuros professores do cotidiano do espaço escolar. Dessa maneira, a realização da prática em sala de aula é um momento essencial da formação, pois é possível ressignificar a teoria aprendida para melhor solucionar possíveis problemas enfrentados por aqueles que se dedicam à profissão docente.

Nesse sentido, teoria e prática se fazem presentes no ato educativo e se configuram como práxis, definida por Freire (1980, p. 92) como a “[...] autêntica união da ação e da reflexão”. Nessa perspectiva, por meio da união entre reflexão (teoria) e ação (prática), almeja-se a formação dos sujeitos como cidadãos conscientes de seu papel ético e moral na sociedade, bem como profissionais competentes.

Ainda abordando a formação docente, por meio dela, professores se atualizam, solucionam problemas, superam obstáculos e evoluem profissionalmente, o que contribui para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem efetivo, uma vez que o ato de ensinar pressupõe entrar em contato com o outro (TARDIF, 2011). Nesse caso, além da relação estabelecida entre os indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, entram em contato também as subjetividades, as crenças, as emoções e as expectativas desses sujeitos os quais guiam o processo educativo (professor e aluno). Por esse fator, a formação docente deve ocorrer de modo contínuo, pois, conforme o relatado por Demo (2004, p. 36),

[...] professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível; para que o aluno bem aprenda, é mister que conviva com professor que aprende bem.

Nesse sentido, observa-se que a aprendizagem do professor jamais pode ser findada, porque, diante do surgimento e da atualização de diversas teorias e metodologias de ensino, é necessário que o docente se remodele e compreenda que poderá utilizar os novos conhecimentos a favor da aprendizagem de seus alunos. No entanto, é válido mencionar que a formação docente não se faz pelo acúmulo de conhecimentos, habilidades e técnicas em caráter quantitativo, mas sim pela reflexão crítica sobre a prática docente e por meio da garantia de uma identidade pessoal construída de maneira contínua.

Mais do que simplesmente entender o processo de formação como um aprimoramento da capacidade profissional, a formação docente também deve ser vista como uma transformação do indivíduo para além de sua dimensão intelectual. Nessa conjuntura, é válido mencionar que a formação de cidadãos e profissionais humanos éticos e competentes tem como base a adequada formação de professores. Embora essa questão pareça bem esboçada, como apontam Sacramento e Mendes (2018, p. 108),

[...] a formação de professores está longe de ser um campo bem delineado. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, com base em distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão,

descortinando cenários alternativos de formação profissional, e muitas vezes contraditórios entre si.

Mesmo diante das contradições, é necessário que haja esforços, tanto individual quanto coletivo, de modo que a formação docente se torne cada vez mais concreta, possibilitando oportunidades de, na busca pela criação de um diálogo, integrar novos conhecimentos àqueles já adquiridos, haja vista que “[...] nenhum professor é uma tábula rasa, que receberá conhecimento instantâneo para mudar o seu modo de ser e de ensinar” (SACRAMENTO; MENDES, 2018, p. 110). Assim, no processo de formação docente, é crucial instigar nos sujeitos a reflexão sobre a prática educativa, bem como acerca das relações interpessoais existentes no ambiente escolar no qual estão inseridos. Além disso, não deve ser deixado em segundo plano o entendimento de que a formação docente também envolve questões de ordem psicológica, cultural, política e social.

Ainda nesse sentido, diversos autores concordam que formar professores de maneira bem-sucedida proporcionará maiores chances de alcançar sucesso no processo de ensino. Além do mais, esse fator contribuirá para a superação da imagem desgastada do professor, a qual, segundo Batista (1998), é instaurada pela mídia, pela opinião pública e até pelas instituições acadêmicas nas quais os docentes atuam. Essa imagem, de forma negativa, acentua o estereótipo de que o professor não ministra aulas efetivas, seja pelo não cumprimento do seu horário de trabalho, seja por não planejar e/ou atualizar seus materiais didáticos. Outro aspecto dessa imagem expõe um professor descomprometido com o processo de aprendizagem de seus alunos, o qual não considera as diferenças individuais apresentadas por cada discente.

Ademais, a imagem negativa abordada acima enfatiza o educador como um sujeito com notáveis falhas na capacidade de leitura e de escrita, assim como são apontadas deficiências no seu papel de formador. Além disso, é divulgada a visão de que os professores apresentam déficits quanto à competência de saber ensinar, provocando a ideia de que apenas reproduzem de maneira fiel o conteúdo, muitas vezes descontextualizado, trazido pelos livros didáticos, o qual deve ser configurado de forma que o docente possa utilizá-lo como uma ferramenta de apoio à reflexão acerca do processo de aprendizagem discente.

O livro didático pode ser visto sob um olhar sócio-histórico e cultural como uma ferramenta a qual organiza os objetos de ensino tidos como essenciais para o atendimento das exigências formais de aprendizagem em diversos contextos. Daí a importância de fazer uso desse instrumento de modo que ele seja visto como uma forma de estimular a aprendizagem discente a partir do fomento ao domínio do conhecimento pelo aluno. Outra proposta viável concernente à utilização do livro didático é a promoção da reflexão sobre como utilizar o

conhecimento acadêmico para aprofundar a compreensão da realidade na qual o indivíduo está inserido (ROJO; BATISTA, 2003).

Na visão negativa divulgada acerca das deficiências docentes, é atribuída ao professor a ideia de que esse agente desconsidera a concepção de que “o livro didático precisa ser entendido como veículo de sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 302). Isso reflete, muitas vezes de forma generalizada, a concepção de que o docente é incapaz de trazer inovação para as aulas que ministra, passando a depender apenas do livro didático para compreender e transmitir o material aos alunos. Nesse ponto de vista, o professor faz uso desse recurso didático de forma ambígua e sem relacionar o conteúdo com a situação real vivenciada pelo estudante, adotando um método teórico com leitura monótona, de árdua compreensão e desgastante tanto para os discentes quanto para o educador.

Embora, em grande parte, no cenário brasileiro, seja perpetuada a imagem negativa do educador, é certo que há inúmeros empecilhos os quais impedem a adequada formação docente inserida em um contexto de expansão das redes de ensino, fato propiciador da crescente procura por docentes mais qualificados (GATTI, 1997).

Dentre os empecilhos que bloqueiam a formação do professor de maneira satisfatória está a escassez de políticas públicas destinadas a essa área. Além do mais, quando concretos, os programas de formação em serviço consideram precariamente, ou não consideram, as realidades locais nas quais os docentes estão atuando. Assim sendo, muitas vezes, o objetivo desses programas não são alcançados. Por conseguinte, o ato de ensinar não é fortalecido e a aprendizagem dos alunos não é alavancada. Esse aspecto contribui para uma formação docente insatisfatória.

Nessa acepção, há diversos fatores que corroboram a ideia trazida por Gatti (1997) de que há dificuldades as quais prejudicam a formação de professores. Nessa ótica, é possível mencionar a escassez de políticas públicas destinadas ao aprimoramento da formação daqueles professores os quais não detêm qualificação adequada devido a falhas na formação ofertada pelos cursos de licenciatura. Além disso, menciona-se o desamparo com relação aos aspectos salariais e a despreocupação com as progressões na carreira docente.

Assim sendo, as perspectivas quase ausentes de melhoria nas condições da formação e do trabalho docente deterioram as possibilidades de acesso e de distribuição do conhecimento à população, uma vez que o fracasso educacional perdurado favorece, de modo negativo, a estagnação e o retrocesso social gerado por uma educação em crise. Além disso, Isaia (2006) afirma que as iniciativas atuais veem a formação docente como uma preparação inicial para

atuação em nível superior, mas, de forma contraditória, não garantem uma formação adequada para a prática docente com foco na constituição de futuros profissionais, um dos objetivos fundamentais da formação docente.

Os empecilhos mencionados geram uma coerente contradição, porque, embora a atuação docente seja enxergada como cada vez mais necessária no mundo atual, os professores e as suas formações se mostram cada vez mais desprestigiados. Em outras palavras, há um extenso descompasso entre a relevância da profissão docente e a falta de reconhecimento profissional vivenciada pelos professores (GUIMARÃES, 2004). Nessa acepção, o reconhecimento social dos professores e da profissão docente deve ser fundamentalmente transformado para que o sistema educacional seja alterado de forma positiva.

No que diz respeito às demandas levantadas pelas instituições de ensino e requerida aos professores, conforme Demo (2002), no cenário atual, a escola requer que o professor esteja capacitado para pensar e refletir acerca de sua ação e de sua prática assumida em sala de aula. Essa ideia parte do princípio de pensar em como o processo de ensino se dá diante da metodologia adotada, uma vez que, a fim de que os processos de aprendizagem e de avaliação sejam efetivos, é importante considerar o processo reflexivo concernente às experiências únicas de cada indivíduo. Adicionalmente, neste processo, não deve ser excluído o conhecimento acerca das abordagens teóricas e das metodologias pedagógicas, pois o adequado domínio desses pontos possibilitará uma maior interação aluno-professor e poderá fomentar a aprendizagem colaborativa, bem como a aprendizagem autodirigida.

Outro debate enfatiza a necessidade de identificar e sanar possíveis problemas e dificuldades encontradas pelo docente ao exercer a função de professor. Ademais, é crucial apontar os benefícios e as soluções para as possíveis adversidades que a metodologia de ensino adotada apresenta, porque a adoção de uma metodologia incompatível com a realidade de cada turma pode contribuir para o retrocesso do processo de ensino. Isso pode ser observado, por exemplo, por meio do aumento da desmotivação estudantil e/ou pela verificação de rendimentos insuficientes nas avaliações bimestrais.

Com relação às escolhas metodológicas, segundo a ideia defendida por Veiga (2006), o professor não pode ser simplesmente aquele que ensina a matéria; em vez disso, ele precisa tomar para si o papel de mentor e de facilitador, assim como oportunizar e priorizar o acesso dos discentes à informação e atuar como intermediário desse processo. Como resultado, o docente deve aperfeiçoar suas técnicas continuamente e adaptar suas metodologias de ensino para melhor atender às necessidades emergentes dos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva, a formação docente para atuar na sociedade contemporânea exige diferentes tipos de formações: a intelectual, a tecnológica, a pedagógica e a crítico-social. Em relação à formação intelectual, é esperado do professor que esse seja um indivíduo autônomo o qual busque se atualizar e adquirir novas informações as quais possam ampliar seu repertório e promover conhecimento. No que tange à formação tecnológica, é almejada a destreza ao operar a tecnologia, o que enfatiza a relevância de selecionar, de modo sensato, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) adotadas no processo de ensino e operá-las de maneira pedagógica. Sobre a formação pedagógica, pontua-se a autonomia docente requerida para planejar propostas educacionais significativas para as diferentes realidades socioculturais existentes. Por fim, a formação crítico-social aborda a capacidade de atuação em equipe e a competência de análise da realidade social na qual o professor atua.

No caso da formação de professores atuantes na EPT, os eixos estruturantes possuem uma particularidade, pois, além de requerer saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da cidadania, o professor precisa dominar também os saberes atrelados aos processos produtivos para que ele direcione suas práticas de ensino à capacitação discente para atuação no mundo do trabalho.

Sobre a condução e a finalidade do trabalho do docente atuante na EPT, Machado (2008) atesta que o professor deve ser um sujeito disposto a refletir e a pesquisar, disponível a exercer o trabalho colaborativo e a ação crítica, assim como deve demonstrar comprometimento com o desenvolvimento profissional contínuo tanto na área de sua formação específica quanto na área pedagógica. Outrossim, é necessário que o docente tenha um conhecimento amplo acerca das questões referentes ao mundo do trabalho e às relações as quais permeiam os distintos níveis, modalidades e configurações educacionais. Por fim, o autor também relata que é crucial possuir conhecimento sólido sobre a profissão docente, os valores laborais, os fundamentos técnicos e os limites e potencialidades advindas da carreira docente (MACHADO, 2008).

Em relação a esse amplo processo de constituição da identidade do professor, a escola pode funcionar como um *locus* de formação docente, uma vez que ela é considerada um espaço de formação humana e de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, são proporcionadas oportunidades de aprimoramento das competências docentes, o que inclui trabalhar aspectos relacionados ao conhecimento, às práticas e ao engajamento profissional. Além do mais, deve ser considerado estabelecer uma gestão com foco na formação do educador. Isso pode, por exemplo, inicialmente ser concretizado por meio da elaboração e do cumprimento de um Plano

de Formação Continuada na escola, que contribui para a formação docente em caráter continuado.

Portanto, apesar dos empecilhos vivenciados ao longo do processo de formação docente, é crucial que os professores, ao adotar o papel de indivíduos ativos, deixem em segundo plano a prática docente estável, imutável, constante e cômoda a qual está presente no cotidiano de grande parcela dos professores que hoje atuam em sala de aula. De modo oposto, é fundamental que esses procurem reposicionar suas práticas, ações e planejamentos de maneira que o processo de aprendizagem alcance melhor os discentes. No caso do professor de Língua Portuguesa, uma das propostas relevantes no que tange ao replanejamento de sua prática diz respeito ao fomento do uso social da leitura e da escrita por meio da abordagem do letramento e dos multiletramentos em sala de aula, conceitos debatidos na próxima subseção.

2.2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: AS MODIFICAÇÕES NO USO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Esta subseção está dividida em três componentes. Na primeira parte, o conceito e as classificações de letramento são abordados. Na segunda parte, considerações sobre o letramento do professor serão apresentadas. Na terceira parte, ponderações acerca dos multiletramentos serão explanadas.

2.2.1 Conceito e tipos de letramento

O termo “letramento” surgiu a partir da palavra em inglês *literate*, cuja etimologia remete ao vocábulo *littera* em latim, o qual denota a palavra “letra”. Ambos os idiomas utilizam o termo latino como prefixo e adicionam um sufixo para criar um novo conceito. Em português, foram usados o prefixo “letra” e o sufixo “mento”. Nessa perspectiva, o sentido da palavra “letramento” foi inspirado e moldado por mudanças nos aspectos históricos, culturais, sociais e políticos, ou seja, por aspectos que frequentemente levam à invenção de novos termos e conceitos empregados para descrever demandas e fenômenos os quais emergem na sociedade (ROSA, 2019).

Scliar-Cabral (1998) define o conceito de letramento como a utilização funcional de sistemas convencionais os quais possibilitam a compreensão e a produção de textos escritos caracterizados por serem verbalmente codificados e dependentes da língua oralizada. Segundo a concepção da autora, os indivíduos devem ser capazes de se comunicar por meio da escrita, além de conseguir compreender os textos que circulam diariamente para se tornarem letrados

na sociedade atual. Portanto, letramento refere-se ao uso das habilidades envolvidas no processo de leitura e escrita, bem como de pensamento numérico para alcançar objetivos e expandir tanto o próprio conhecimento quanto o agir na sociedade contemporânea.

Letramento é um termo o qual tem sido cada vez mais utilizado no cenário educacional. Esse distingue-se do conceito de alfabetizar, já que alfabetizar se refere estritamente à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever de modo que o indivíduo seja capaz de codificar e decodificar mensagens a partir do domínio do sistema alfabético. Nessa perspectiva, Soares (1999) aponta que letramento e alfabetização são conceitos distintos pelo fato de que o último se caracteriza como um processo de treino, de forma que sejam estabelecidas relações coerentes entre fonemas e grafemas. Assim, a alfabetização é enxergada como um processo de desmonte de estruturas linguísticas (SOARES, 1999).

Segundo Kleiman (2001), o termo letramento refere-se a um fenômeno socialmente ativo que ocorre em contextos nos quais a escrita e a leitura são utilizadas. Como resultado, esse termo assume uma concepção enraizada em práticas culturais inseridas em atividades sociais as quais são mediadas pelo uso da escrita e da leitura.

Nessa acepção, compreender a existência dos letramentos a partir de uma perspectiva macro implica vê-los de um ângulo intra e extracurricular. Isso amplia a gama de textos os quais os alunos são capazes de ler e compreender, assim como cria um espaço para os educandos escreverem sobre o mundo através do entendimento de que há uma ampla diversidade de grupos sociais, bem como uma variedade de textos os quais compõem o diálogo, a comunicação e a interação humana.

No caso do letramento, há a necessidade de compreender aquilo que está por trás da simples codificação das palavras, já que, sendo o letramento um fenômeno de caráter social e influenciado por diversas condições locais as quais se referem aos aspectos socioeconômicos, culturais, educacionais, políticos e históricos, por exemplo, ele é “como uma prática social plural e motivada por princípios de natureza ideológica” (OLIVEIRA, 2010a, p. 339). Posto de outra forma, signos e significados estão envolvidos na apropriação do contexto sociocultural. Desse modo, busca-se entender de que forma e porquê a palavra está inserida no contexto em que ela se apresenta. Nessa perspectiva, Kleiman (1995, p. 19) define o conceito-chave deste parágrafo como

[...] um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática

— de fato, dominante — que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Ainda de acordo com a mesma autora, o letramento é o “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

De modo complementar às citações de Kleiman, diversos autores concordam que, a partir do surgimento e da utilização do termo “letramento”, em inglês, *literacy*, em diversos países Europeus e Americanos, na década de 1980, houve a necessidade do reconhecimento e da nomeação de práticas sociais envolvidas com o processo de leitura e escrita as quais demonstrassem ser mais complexas e avançadas que o simples ato de ler e escrever promovido a partir da alfabetização. Portanto, Oliveira (2010a, p. 329) destaca que

[...] enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente [...].

Nesse sentido, diante do exposto, constata-se que apenas a alfabetização não supre as necessidades formativas. Isso ratifica a necessidade de o letramento eficaz ser propiciado, de maneira que esse fato instigue e fomente a criação de novos pensamentos e o desenvolvimento da criticidade diante das mais diversas práticas de leitura com as quais os educandos se deparam. Nessa conjuntura, apesar de letramento e alfabetização serem considerados conceitos distintos, Soares (2004, p. 14) relata que

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A aproximação entre os dois termos relatada por Soares (2004) deve-se ao fato de ter ocorrido uma ampliação extensiva do conceito de alfabetização. Em outras palavras, veio à tona a necessidade de o conhecimento do código linguístico dar lugar à capacitação do aprendente

nas diversas práticas sociais de uso da linguagem e em seu uso nos mais variados domínios discursivos.

Por conseguinte, letramento não é um método ou uma habilidade, apesar de serem necessárias habilidades e competências para sua concretização. Nessa lógica, para que o letramento seja instaurado, é necessário o envolvimento da leitura de mundo, do conhecimento prévio e de outras leituras que proporcionem o reconhecimento de determinados aspectos.

Ainda nessa conjuntura, além de objetivar o cultivo e o exercício de práticas sociais as quais utilizam a escrita, é desejado transformar a relação muitas vezes já cristalizada entre leitor e leitura. Ou seja, é almejado incentivar a leitura com fins de prestígio e satisfação, que proporcione experiências de encantamento, felicidade e liberdade, ao invés de ser vista como algo maçante e obrigatório, perspectiva ainda presente no pensamento de muitos alunos e cultuada por diversos professores. Nessa ótica, os agentes de letramento exercem um papel primordial, pois, segundo Kleiman (2007, p. 21), eles são capazes de

articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

Em conformidade com Kleiman (2007, p. 21), Santos (2013, p. 56) define os agentes de letramento como “pessoas engajadas no exercício do poder, no sentido de dominar habilidades [...] de linguagem com o propósito de produzir efeitos para (re)construir o mundo”.

À vista disso, diante do processo de apropriação da escrita dentro de um contexto social determinado, é notória a existência de indivíduos singulares e/ou grupos de indivíduos que atuam como mediadores deste processo. Em outras palavras, eles são considerados agentes humanos os quais promovem a propagação das diferentes utilizações da leitura e da escrita por meio de uma interação comunicativa.

Quando se aborda as distintas vertentes do letramento, chega-se aos conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico. De forma resumida, no letramento autônomo, o indivíduo faz uso da linguagem para sobreviver, isto é, transmite o que aprendeu, entretanto não consegue opinar criticamente. Com relação ao letramento ideológico, nessa perspectiva, a linguagem, vista como uma considerável ferramenta de empoderamento utilizada pelo sujeito, possui como finalidade o fomento à adaptação do indivíduo ao ambiente e sua consequente sobrevivência (STREET, 1984).

Segundo Street (2014), o surgimento do letramento autônomo se relaciona a pesquisas voltadas para a psicologia as quais foram realizadas entre os anos de 1960 e 1970. Essas

investigações deram ênfase à noção de divisão entre a expressão oral e a expressão escrita. As teorias buscavam demonstrar a superioridade de indivíduos e de comunidades as quais faziam uso da escrita como forma primária de comunicação, diminuindo aqueles que só conseguiam fazer uso da comunicação oral para transmitir suas ideias. Assim, foram apontadas distinções cognitivas entre esses indivíduos como resultado da capacidade de abstração oferecida pela escrita a seus usuários.

Dessa maneira, considerando que a escrita é o produto final de processos mentais desenvolvidos a partir de associações lógicas de conceitos e ideias e de generalizações, pensou-se que um indivíduo, ao se beneficiar da linguagem escrita, se tornaria cognitivamente superior aos demais indivíduos que não têm essa capacidade.

Nesse sentido, modelo de letramento autônomo admite a concepção de literacia “como independente de contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco” (STREET, 1993, p. 5). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Kleiman (1995, p. 21) postula que “a característica de ‘autonomia’ se refere ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”.

Com relação a esse modelo, Street (2003) destaca o movimento das instituições educacionais em direção ao letramento autônomo, que transforma a escola em uma agência imparcial e desligada de influências externas. Conforme Jung (2003), tal vertente de letramento argumenta que um indivíduo o qual carece de habilidades de leitura e escrita fica preso a essa ausência porque é membro de um determinado grupo de pessoas desprivilegiadas e marginalizadas. Ainda de acordo com a mesma autora, já que a sociedade dificilmente contesta esse modelo, muitos indivíduos tendem a acreditar que realmente não são capazes de aprender (JUNG, 2003).

De forma contrária, Street (2014) usou a expressão “modelo ideológico de letramento” para descrever uma resposta aos estudos da linguagem falada e escrita dentro da perspectiva autônoma. Diante desses aspectos discutíveis do letramento autônomo, o letramento ideológico é designado em oposição ao primeiro modelo. A expressão foi utilizada para abarcar a assimilação dessas práticas como manifestações de ideologias locais, bem como de outros grupos sociais, além de também serem consideradas práticas culturais.

Apesar da distinção comumente feita entre ambos os modelos de letramento, os adeptos do modelo de letramento ideológico não descartam a relevância dos aspectos técnicos envolvidos no processo de leitura e escrita, como, por exemplo, a decodificação, a correspondência entre som e forma, assim como os empecilhos encontrados durante o ato de

leitura. Pelo contrário, é sustentada a ideia de que esses aspectos devem ser incorporados à instituição das práticas sociais. Isso é amparado pelo fato de que a compreensão acerca das questões e das problemáticas específicas requer o entendimento do processo de socialização pelo qual a leitura e a escrita são manifestadas, bem como exige consciência sobre como são pautadas as relações de poder estabelecidas entre os grupos envolvidos em práticas de letramento distintas (STREET, 2014). Por isso, Street (2003, p. 9) postula que

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

Diante desse entendimento, fica claro que a crítica se dirige aos aspectos formais da leitura e da escrita, os quais, majoritariamente, dão preferência à estrutura. Esse panorama conflita com o objetivo primordial da aprendizagem de línguas, a qual deve ser pautada na finalidade comunicacional, no caráter discursivo da língua e nas suas conotações linguísticas.

Pelo exposto, conclui-se que a capacidade de criticar e modificar a educação está intrinsecamente ligada ao papel desempenhado pelo docente e à relação estabelecida por ele com as oportunidades oferecidas pelas instituições de ensino. Nessa acepção, o favorecimento dos processos de letramento depende do desejo de superar as limitações dos métodos tradicionais, os quais, de modo negativo, são frequentemente seguidos por grande parte das escolas ofertantes da educação básica no contexto brasileiro.

Diante dos distintos tipos de letramento apresentados e definidos a partir da visão de estudiosos da área, para a consolidação desta pesquisa, foi concebida a ideia de letramento ideológico, o qual lida com a visão social do letramento. Nessa perspectiva, ao considerar o aluno como um ser reflexivo, a partir de abordagens de cunho cultural, social e político, a lida com o letramento mostra-se como uma forma de desenvolver aprendizagens significativas alinhadas às relações de poder imbricadas nas práticas sociais.

Por conseguinte, sendo o letramento um conjunto de práticas sociais as quais fazem uso da escrita como uma tecnologia e um sistema simbólico em determinados contextos para atingir

objetivos específicos (KLEIMAN, 1995), cabe ao professor impulsionar a inclusão do indivíduo na sociedade, o qual se forma e se desenvolve por meio da linguagem a partir da interação, da comunicação e da ação no meio em que está incluído. Para tanto, o docente precisa ser um sujeito letrado. Por isso, estudos corroboram a pertinência do letramento do professor neste processo, aspecto debatido na próxima subseção.

2.2.2 Letramento do professor

No campo educacional, nos últimos anos, tem havido um movimento crescente relacionado à difusão e à ampliação do conceito de letramento. Esse construto pode ser compreendido como um grupo de práticas voltadas para o social vinculadas ao uso da escrita. Advindo das ciências sociais, o letramento surgiu com a finalidade de distinguir os estudos voltados para área da alfabetização dos estudos focados em pesquisar os efeitos causados pelo uso social da escrita pelo indivíduo (KLEIMAN, 1995). Por conseguinte, o letramento utiliza os aspectos sociais da linguagem escrita como um ponto de reflexão, de instrução e/ou de aprendizagem.

Ao deslocar o foco para o professor, esse pode ser considerado um sujeito ativo possibilitado de criar práticas sociais pedagogicamente sólidas que sejam, ao mesmo tempo, fundamentadas no conhecimento. Com isso, os docentes podem se tornar multiplicadores de ideias qualitativas e pertinentes para a sociedade a partir de uma perspectiva de reflexão surgida diante da experiência vivida. Nesse caso, ao abordar o trabalho com a escrita, Silva (2015) pontua a necessidade de os docentes conceberem o processo de escrita como uma oportunidade para desenvolver habilidades, criatividade e práticas sociais de modo que atuem como sujeitos participantes de práticas de letramento alicerçadas nas demandas impostas pela vida real.

Dessa forma, normalmente, o professor salvaguarda um elevado nível de letramento, uma vez que, tendo saído das instituições de ensino, consideradas agências formadoras, obteve contato constante tanto com a escrita como com a leitura. Entretanto, é crucial refletir, de modo a se questionar se esses contatos foram com conteúdo de qualidade que garanta o nível de letramento exigido do professor no decorrer da instituição de suas práticas profissionais de modo que sejam alavancados os aspectos engendrados pelo letramento do professor, definido por ROSSO *et al.* (2011, p. 129) como o

fundamento teórico e político a partir do qual o professor assume a tarefa de facilitar e criar condições para que os alunos e a comunidade possam assumir sua capacidade de voz e de ação, e assumir a condição de interlocutores no processo educativo. No

processo, falantes e ouvintes interagem dentro do objetivo de entender-se e de entender sobre o mundo, seja ele o do fragmento das disciplinas escolares, o mundo social, seus dados objetivos e subjetivos.

Diante dessas considerações, o letramento do professor pode ser considerado como o processo de aquisição de competências e habilidades inerentes ao exercício da docência, a qual pode se fazer em instituições formais de ensino ou em outros contextos, como nos espaços não-formais de ensino. Nessa conjuntura, o objetivo do letramento do professor é promover a socialização dos sujeitos da sociedade por meio do propiciamento de práticas sociais voltadas para a oralidade, a escrita e a leitura no sentido de promover o avanço da educação. Assim,

neste horizonte de entendimento, a ideia de letramento docente passa a significar uma condição necessária aos professores (sempre em formação), que se coloca como uma condição de realizar uma leitura de mundo e uma leitura da escola, como uma relação entre texto e contexto fundamental para a transformação da educação (ROSSO *et al.*, 2011, p. 10).

Nessa perspectiva, tendo em mente o letramento docente, cabe ao professor adquirir as competências necessárias durante sua formação inicial e continuada para não só dar resposta às questões imediatas que se desenvolvem em sala de aula e no ambiente escolar como um todo, mas também para se expor às possibilidades de experienciar desafios e mudanças. Isso pode se concretizar, por exemplo, diante da inconformidade com a situação de insucesso educacional advindo das instituições públicas que atualmente existe na sociedade de modo que o docente se mostre apto para lutar por uma educação emancipadora a partir da negação dessa realidade.

À vista disso, levando em consideração a concepção de formação a partir da perspectiva do letramento docente, é primordial considerar os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1991), e não apenas como técnicos ou práticos, como almejam as racionalidades as quais se difundem no contexto educacional brasileiro atual. Desse modo, os educadores devem ter a capacidade de impulsionar a criticidade discente para mobilizar ações transformadoras.

Dessa maneira, pode-se chegar à conclusão de que o processo de letramento docente requer uma compreensão abrangente dos diversos tipos de conhecimento e saberes relativos à experiência pedagógica, bem como das habilidades de pensamento crítico que permitem desvendar a realidade para melhor entendê-la e efetuar mudanças (FREIRE, 1980).

A partir disso, sendo esse tipo de letramento, conforme Marcuschi (2009), caracterizado pela associação às práticas sociais de escrita, leitura e fala, as quais estão interligadas umas às outras por não poderem existir isoladamente, defende-se que o letramento do professor deve proporcionar ao discente oportunidades de leitura de mundo e de leitura da instituição escolar,

especificamente da sala de aula, assim como a capacidade de intervenção crítica em ambas as áreas.

No processo de ensino e aprendizagem conduzido por um professor letrado, torna-se mais atingível o fornecimento de oportunidades que primam pela possibilidade de acessar a cultura do letramento, o que tende a potencializar as habilidades e as experiências dos discentes em vários domínios linguísticos e intelectuais, permitindo-lhes ler e escrever de forma independente e serem capazes de fazer suas próprias contribuições para a sociedade. À vista disso,

ensinar na perspectiva do letramento, não é apenas repassar conteúdos, mas ter ao mesmo tempo, um discurso e uma proposta adequada a superar os obstáculos da aprendizagem. O letramento é responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e dos demais educadores que trabalham com leitura e escrita (VIAL; HENN, 2013, p. 1).

Com isso, nessa perspectiva, muda o papel do professor, afastando-o da visão da alfabetização como processo mecânico de codificação e decodificação da relação grafema/fonema e aproximando-o do letramento como prática social. Assim, o professor opera de forma independente ao planejar as unidades de ensino e selecionar os materiais instrucionais de maneira sistemática.

Outro ponto a ser abordado diz respeito ao fato de a formação de produtores de conhecimento passar pela reorganização dos currículos por meio de reformulações e atualizações nos Projetos Pedagógicos de cursos de formação de professores de forma que esses sejam atrelados às leituras teóricas conectadas à prática. Isso fomenta o desenvolvimento de uma figura de professor-leitor o qual dialoga com o material lido a partir de suas observações e experiências na prática. Portanto, é pertinente enxergar as práticas de letramento docente como formadoras de uma dimensão identitária profissional que se traduz em práticas pedagógicas profícuas.

Nas instituições escolares, nas quais prevalece a noção de escrita e de leitura como competências, ambos os conceitos são vistos como um conjunto de habilidades as quais devem ser desenvolvidas ao longo do tempo para atingir o nível ideal de competência, ou seja, aquele que qualifica um sujeito como usuário da língua escrita de maneira proficiente. Por outro lado, os estudos ligados ao letramento possuem como ponto de partida a ideia de que a leitura e a escrita são práticas discursivas com inúmeras funções inerentes aos contextos nos quais se manifestam.

Nesse processo, há aberturas para que o educador descubra, modifique e ressignifique práticas utilizadas em grupos específicos de alunos, bem como abre-se a possibilidade de o docente desenvolver novas práticas para outros grupos de alunos. Ao fazer isso, ele categoriza as informações objetiva e analiticamente sobre o que é realmente pertinente a esse grupo em uma variedade de contextos culturais, sociais, educacionais e interpessoais. Além disso, promove o processo de aprendizagem que, por vezes, nega ou entra em conflito com a cultura do outro.

Por conseguinte, o letramento docente possui a capacidade de levar o professor a refletir acerca da necessidade de trabalhar em sala de aula a partir de uma perspectiva multicultural. Assim, para promover um clima que acolha a diversidade e alerte os alunos para questões como preconceito e discriminação, as discussões sobre multiculturalismo devem ser realizadas no contexto escolar. Ademais, ao partir dessas discussões instigadas pelo docente, será possível avaliar e compreender o propósito cultural e político existente em práticas educativas que estimulem os alunos a respeitar as diferenças e a enfrentar questões como identidade cultural e identidade de gênero.

Quando um professor letrado é exposto a ambientes que valorizam a leitura e a escrita, é provável que ele reflita sobre como potencializar atividades as quais realmente contribuam para o aprimoramento da leitura e da escrita, bem como registre observações que podem ser usadas tanto para diagnosticar quanto para avaliar a aprendizagem de seus estudantes. De acordo com Kleiman (2005), o professor atua como um agente de letramento nesse processo, pois ele media as práticas sociais as quais os discentes vivenciam ao percorrerem seus próprios processos de apropriação e de uso da tecnologia escrita no contexto da sociedade. Em relação a isso, Oliveira (2010b, p. 51) postula que

[...] ao assumir a posição de agente, o professor adota uma cultura de aprendizagem diferente, alternativa, identificando-se como um 'mediador agentivo' de natureza coletiva que opera em uma via de mão dupla, e não como um mediador individual voltado para o desenvolvimento individual ou para uma articulação social limitada porque circunscrita na relação 'um a um' e de forma unilateral (de quem sabe para quem não sabe).

Dessa maneira, o docente deve adotar o papel de mediador da relação entre sujeito e objeto, regulando-a de forma reflexiva e estimulando os diversos usos da escrita, que deve ser utilizada, neste caso, como uma ferramenta para resolução de problemas. Para tanto, urge mobilizar indivíduos e recursos, bem como fazer a integração de projetos para direcionar

artifícios para que a escrita se desenvolva como uma atividade estimulante, colaborativa e dinâmica.

Isso significa que quando o professor, como agente de letramento, estimula a reflexão e a prática da escrita a partir do conhecimento prévio do estudante, ele contribui com informações que fortalecerão a dinâmica da escrita e as ações que a motivarão. Nessa ótica, de forma a expor ao estudante que ele é capaz, as atividades propostas devem estar em consonância com o seu potencial, ao invés de submetê-lo a objetivos além de suas capacidades. Portanto, cabe ao professor controlar sua percepção sobre o que o estudante é capaz de fazer e como deve ser demandado.

Nesse viés, ser professor envolve o ato de ensinar e educar os alunos. Assim, o docente aprende com eles e atualiza seus conhecimentos. Faz parte da docência passar horas planejando, lendo e estudando para apenas usufruir de alguns minutos de execução em sala de aula. Uma atuação docente reflexiva almeja o sucesso daqueles que estão assiduamente se preparando para o futuro. Isso implica fornecer orientações e deixar que os discentes escolham os caminhos que mais os atraem. No caso do ensino de Língua Portuguesa, deve-se fomentar as capacidades de leitura, escrita, fala e escuta do aprendente, no entanto, sem deixar em segundo plano os saberes linguísticos e discursivos já internalizados pelos discentes e/ou restringir-se às práticas as quais focam no estudo de caráter reprodutivo da gramática normativa (DORNELLES, 2012).

A capacidade de mobilizar os interesses e saberes dos envolvidos nesse processo em prol de uma ação coletiva a qual possibilite a interação com outros agentes é uma das características do agente de letramento. Dito de outra forma, os agentes apoiam a tomada de decisões sem centralizar as tarefas porque essas são realizadas de acordo com os papéis que os participantes assumem na atualização da prática social em questão. Nesse caso, é considerada a flexibilidade dos planos de ação decorrentes das distinções e das necessidades apresentadas por cada grupo (KLEIMAN, 2006b).

De maneira a compreender o conceito de agência, é necessário atribuir ao letramento o papel de instrumento de transformação social. Isso demonstra que esse conceito deve ser visto como uma prática social a partir da qual a propriedade humana torna-se capaz de gerar transformações sociais (SANTOS, 2021). Tal concepção está intimamente ligada à ideia de agente social, ou seja, aquele que

“age na coletividade, exercendo sua ação em função dos objetivos de um grupo social de maneira estratégica, mesmo que influenciado pela subjetividade dos sujeitos e pelos discursos disponíveis num dado contexto. Ou seja, nessa perspectiva, é possível focalizar melhor o que os sujeitos fazem, o que realizam diante de uma dada conjuntura, e o que mobilizam para fazê-lo [...]” (SANTOS, 2021, p. 111).

Portanto, a partir do mencionado acima, pode-se considerar que a capacidade de vincular interesses no planejamento de uma ação coletiva, que influencia a tomada de decisões, é o que caracteriza a agência social (ARCHER, 2000).

Nesse âmbito, em contraposição à concepção de letramento autônomo, o qual preza pelo lado cognitivo do letramento e apresenta, de forma dominante, a visão de uma habilidade neutra de caráter técnico, a agência, que agrega diversos aspectos, conforme exposto na Figura 1, está relacionada ao lado social apresentado pelo letramento a partir da perspectiva social, teórica e transcultural de uma “prática ideológica, envolvida em relações de poder, e inserida em significado e práticas culturais” (SANTOS, 2021, p. 101).

Figura 1 – Aspectos agregados ao conceito de agência



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

A Figura 1 representa os aspectos aos quais o conceito de agência está ligado. Dessa forma, a agência, concepção relacionada à ideia de letramento ideológico, objetiva a transformação social a partir do desenvolvimento de uma prática social que tenha como finalidade o empoderamento do indivíduo e a sua conseqüente conversão em sujeito ativo a partir da interação com base na coletividade. Por meio disso, almeja-se o compromisso social através da descentralização de tarefas instigadas por agentes de letramento, tais como docentes ou professores em formação na figura de estagiários, por exemplo.

Por conseguinte, é admissível conceber o letramento do professor como um processo essencial para constituir no docente a capacidade de realizar uma leitura de mundo aliada a uma leitura do currículo que inspire mudanças em direção à consolidação da educação democrática e à instauração de processos de ensino e de aprendizagem de maior qualidade. Entretanto, de

forma a atingir esses objetivos coletivamente, é preciso mais do que apenas apreendê-los; também é requerida a participação criativa nos processos de produção e reprodução social. Em busca disso, é válido trabalhar a partir da perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, a qual leva em consideração o fato de tanto a diversidade cultural quanto a diversidade linguística afetar a forma como as pessoas são formadas e a consequente visão de mundo perpetuada por elas. Na próxima subseção, esse conceito será abordado de maneira mais específica.

2.2.3 Multiletramentos

Os multiletramentos, considerados uma derivação do letramento, têm como ideia central o diálogo entre o verbal e as outras linguagens e mídias de modo que seja assumida uma dimensão multiculturalista. Nessa lógica, diante da globalização e da consequente mudança na sociedade no que diz respeito às formas de se expressar e de utilizar a linguagem, as atribuições de um indivíduo o qual se comunica no mundo emergente também se alteraram uma vez que, diferentemente de como ocorria no passado, “[...] na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p. 131).

Portanto, os multiletramentos envolvem práticas relacionadas à interação com textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos. Esses são, em sua maioria, digitais, o que não exclui a existência também de textos impressos. Dessa maneira, as práticas as quais envolvem os multiletramentos incluem procedimentos, tais como os gestos adotados durante a leitura e as capacidades de leitura e produção textual, as quais ultrapassam os limites da compreensão e da produção de textos escritos.

Segundo Rojo e Moura (2012), é comum que o trabalho com os multiletramentos envolva as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mas também se distingue do letramento por ser uma ação a qual parte das culturas de referência dos alunos, sejam elas populares, locais ou de massa. Além do mais, o trabalho com os multiletramentos compreende os diversos gêneros, mídias e linguagens integrantes da vida cotidiana dos discentes, conferindo ao processo educativo um caráter ético, pluralista, democrático e crítico.

Nesse sentido, também são incorporadas a leitura e a produção, assim como a reprodução de vídeos, fotos, gráficos, infográficos, imagens, áudios e diagramas, por exemplo. Posto isso, diante dessa multiplicidade, o conceito de multiletramentos não deve ser confundido

com a ideia de letramento ou de letramentos múltiplos, uma vez que, de acordo com Garcia, Silva, Castro e Vieira (2016, p. 126),

[...] o conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Ainda em relação a essa temática, recorrendo-se ao aspecto histórico, o surgimento desse conceito deu-se no ano de 1996 a partir da criação de um manifesto produzido por pesquisadores e educadores norte-americanos. O texto veio à tona como produto de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). No evento científico-acadêmico, foram discutidas ideias referentes às finalidades da educação de maneira geral, assim como as implicações dos novos letramentos que começaram a emergir na sociedade contemporânea. À vista disso, uma das sugestões apresentadas no manifesto incluiu a incorporação, às práticas educativas escolares, das distintas linguagens, mídias e culturas as quais foram introduzidas na sociedade a partir do surgimento das TDIC. No que diz respeito a essa nova pedagogia, também conhecida como pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012, p. 13) explica que

para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Aprofundando o exposto no parágrafo anterior, esse conceito, conforme Rojo (2012), advém de dois tipos de multiplicidade: a) a multiplicidade cultural das populações, a qual influencia o surgimento de textos híbridos de distintos letramentos, como, por exemplo, aqueles provenientes da cultura de massa, popular ou erudita; os vernaculares ou os dominantes; os valorizados/centrais ou marginais, etc.; b) a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, que diz respeito à diversidade de linguagens e mídias.

O ambiente cibernético no qual os indivíduos estão imersos com frequência exige do leitor habilidades que o possibilitem lidar com diversas linguagens as quais são expressas em um texto, aspecto destaque da multimodalidade. Outra exigência diz respeito ao manejo adequado do hipertexto, que compreende as diversas vias as quais o leitor pode tomar sem a necessidade de realizar uma leitura linear do texto.

Compreende-se que os professores devem atualizar constantemente seus conhecimentos e (re)pensar o ambiente da sala de aula, de maneira a refletir sobre as novas perspectivas impostas ao processo de ensino e aprendizagem, para, então, adaptar seus conceitos e práticas. Assim, ao pensar nas práticas de letramento já discutidas nas escolas, percebe-se que elas têm

o potencial de ampliar o leque de oportunidades de interação com a escrita em ambiente digital, daí o termo “letramento digital”, que é utilizado para se referir a essa prática (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011).

Os multiletramentos impõem uma nova configuração para a sala de aula e para a educação como um todo, haja vista que as diferenças entre o local e o global estão mais nítidas. Desse modo, não é mais possível ignorar as diversas subjetividades trazidas pelos alunos para a sala de aula. Por esse motivo, no contexto dos multiletramentos, “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, fornecendo acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades” (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE *et al.*, 1996, p. 72).

Ao trazer esse conceito para o contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula que os multiletramentos constituem uma relevante abordagem a ser trabalhada no processo de ensino e aprendizagem de línguas, conforme observado no seguinte trecho: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

Nessa perspectiva, essa abordagem está de acordo com as expectativas da BNCC de que a educação deve ser capaz de preparar os estudantes para a vida profissional e social, bem como para a plena participação na vida cívica. Outro aspecto concernente à abordagem dos multiletramentos diz respeito à expansão do uso de novas tecnologias para a aprendizagem ao mesmo tempo em que apoia os princípios democráticos e inclusivos defendidos no documento normativo das instituições de ensino públicas e privadas.

Assim sendo, é primordial expandir a pedagogia focada no letramento, de modo que ela não enfatize apenas as representações escritas, mas também contribua para a instituição uma educação mais ampla. Dito de outra forma, nos ambientes de aprendizagem contemporâneos, é primordial integrar as manifestações multimodais à tradição de ler e escrever, particularmente com o auxílio das novas mídias digitais. Desse modo, a perspectiva dos multiletramentos sugere que, ao ensinar e alfabetizar os alunos, a escola leve em consideração a diversidade de culturas, de formas de interagir e de linguagens, incluindo as visuais, as verbais, as sonoras e as espaciais.

Outro aspecto relacionado à pedagogia dos multiletramentos são os quatro movimentos pedagógicos sugeridos pelo GNL: prática situada, instrução explícita, enquadramento/postura crítica e prática transformada, nomenclatura repensada e reformulada por Cope e Kalantzis (2009) e Kalantzis e Cope (2012) tendo como resultado as denominações: experienciar,

conceitualizar, analisar e aplicar, considerados, pelos autores, como os quatro processos do conhecimento.

De acordo com Cazden, Cope, Fairclough, Gee *et al.* (1996), a prática situada se caracteriza pela imersão na experiência e no uso dos discursos disponíveis, o que engloba tanto os do mundo e os da vida dos discentes quanto as simulações das relações presentes nos locais de trabalho e em espaços públicos.

Em relação à instrução explícita, essa diz respeito à compreensão realizada de maneira sistemática, analítica e consciente. No contexto dos multiletramentos, para que isso ocorra, é necessária a inclusão de metalinguagens explícitas as quais poderão descrever e interpretar os elementos de *design*³ de distintos modos de significado.

No que tange ao enquadramento/postura crítica, nesse movimento há a interpretação do contexto sociocultural de *designs* de significação particulares, o que se relaciona com a adoção do comportamento discente de retroceder com relação ao que está sendo estudado, a fim de enxergar isso de modo crítico em associação ao seu contexto. Este terceiro momento possui como finalidade auxiliar os estudantes

[...] a enquadrarem seu crescente domínio na prática (a partir da prática situada) por meio do controle e compreensão conscientes (a partir da instrução explícita) em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centro valorizadas de determinados sistemas de conhecimento e práticas sociais (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE *et al.*, 1996, p. 89)⁴.

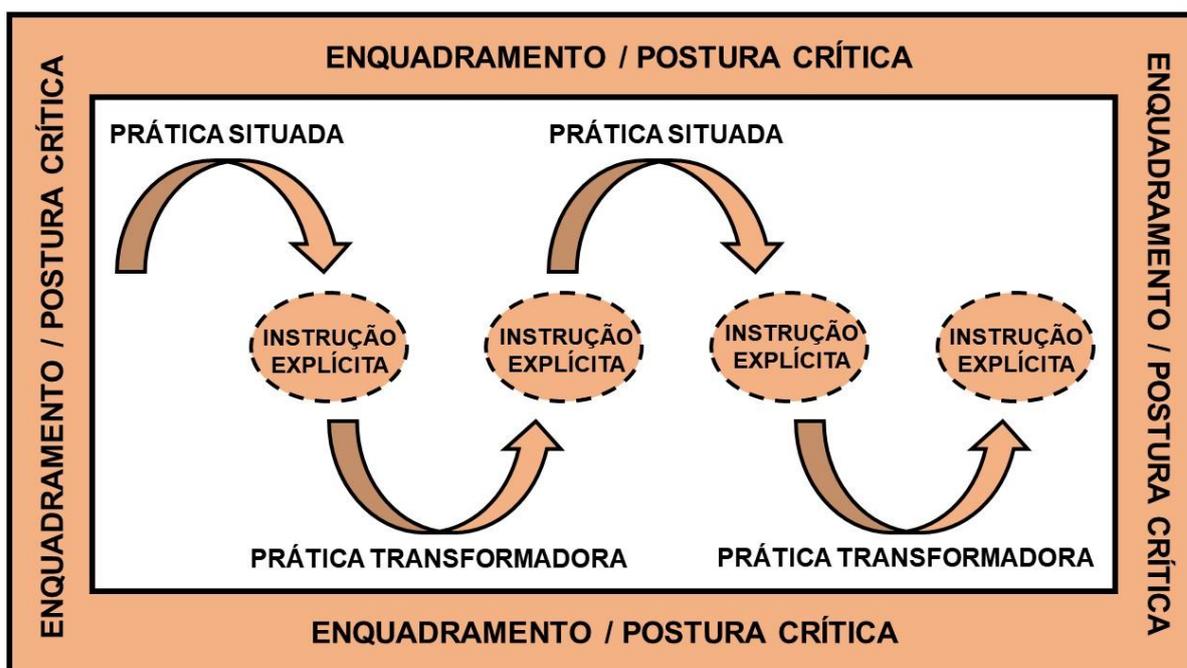
Por fim, o último movimento, a prática transformada, considera a transferência na prática de estabelecimento de sentidos. Isso torna o significado transformado passível de ser usado em outros contextos ou locais culturais.

Tendo em vista o propósito de explanar os quatro movimentos pedagógicos integrantes da pedagogia dos multiletramentos, a representação proposta na Figura 2 almeja exemplificar de que forma é estabelecida a relação entre a prática situada e a prática transformadora. Nesse processo, a instrução explícita e o enquadramento/postura crítica mediam a conexão entre os dois primeiros elementos.

³ “[...] a palavra “*design*”, a partir de uma perspectiva interacionista social e multimodal, refere-se ao planejamento de algo novo acontecer, ou visto a partir da perspectiva do ponto de vista do *designer* (autor) como um produtor, ou do *designer* (autor) como um usuário. O *design* diz respeito a moldar produtos, mas também diz respeito a moldar a interação social. *Design* é uma forma para configurar ambos recursos comunicativos e interação social” (KRESS; SELANDER, 2011, p. 266).

⁴ Tradução livre de “[...] the goal of critical framing is to help learners frame their growing mastery in practice (from situated practice) in conscious control and understanding (from overt instruction) in relation to the historical, social, cultural, political and ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice” (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE *et al.*, 1996, p. 89).

Figura 2 – Representação dos movimentos pedagógicos sugeridos pelo Grupo de Nova Londres



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Conforme a representação retratada na Figura 2, o ponto inicial é a prática situada e o ponto final é a prática transformadora. Conseqüentemente, a última exerceria o papel de uma nova prática situada a qual resultaria em outra prática transformadora de modo cíclico e infundável. Além disso, cada passo do processo é guiado pelo enquadramento/postura crítica. Por isso, na Figura 2, esse aspecto foi ilustrado rodeando todo o sistema. Ademais, pode haver a presença da instrução explícita em determinados instantes, já que nem sempre, e não necessariamente, ela precisa fazer parte do processo. Por esse fator, na ilustração, a borda da representação da instrução explícita apresenta suas extremidades preenchidas com traços. A instrução explícita, uma maneira de ensinar conceitos ou habilidades ao discente tendo como ponto de partida a instrução repassada de forma direta e estruturada, pode ocorrer desde que esteja alinhada ao processo e seja necessária em função dos objetivos pedagógicos de cada contexto específico.

Apesar das atualizações e das reformulações da abordagem dos multiletramentos no decorrer dos anos, os quatro movimentos pedagógicos têm sua relevância consolidada. Esses movimentos se complementam e possuem a capacidade de se transpor em qualquer momento do processo de ensino. Por esse fator, o GNL, responsável por elaborar a abordagem dos multiletramentos, não determinaram uma ordem específica para o emprego deles.

De modo a concluir e a corroborar a perspectiva assumida até aqui, no contexto da educação pública brasileira, a BNCC recomenda que as instituições escolares e os

docentes façam uso de estratégias para fomentar o trabalho com os multiletramentos nas distintas circunstâncias de aprendizagem inseridas na educação básica, principalmente na área das linguagens e suas tecnologias.

Portanto, os multiletramentos reiteram a relevância de serem adotadas práticas de ensino as quais englobem as diversas facetas dos letramentos, seja no contexto de aprendizagem e da aplicação social de textos em âmbito visual, escrito e/ou oral, seja por meio da compreensão de como esses textos se manifestam dada suas multimodalidades e a diversidade cultural na qual estão enquadrados. Nessa perspectiva, é válido incorporar a proposta trazida pelos multiletramentos às diversas modalidades de ensino, inclusive à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que será abordada na subseção seguinte.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): PERSPECTIVAS DE FORMAR PARA O TRABALHO

Esta subseção está organizada em duas partes. Inicialmente, os principais aspectos e as características da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são percorridos. Após isso, será apresentado o percurso histórico seguido pela EPT no contexto brasileiro, assim como serão abordadas algumas das numerosas contradições políticas existentes na conjuntura da EPT nacional.

2.3.1 Aspectos e características da EPT

O principal objetivo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é preparar os alunos para a vida na sociedade e para o mundo do trabalho já que essa modalidade de ensino visa o desenvolvimento integral dos indivíduos. A EPT assume um papel único e primordial na educação por se apresentar como uma questão de importância estratégica e econômica para as nações. No contexto nacional, a relevância de sua oferta se acentua principalmente quando os empecilhos enfrentados pelo cenário laboral do Brasil são considerados. Esses são bastante inquietantes devido ao baixo nível de escolaridade da população, à urgente necessidade de formação profissional e técnica e às crescentes disparidades de renda entre as classes sociais.

Apesar disso, não deve ser aceita a ideia de que a finalidade primordial da EPT seja formar trabalhadores qualificados unicamente para preencher postos de trabalho. Antes, e além disso, almeja-se que os trabalhadores cuja formação advém da EPT desenvolvam uma perspectiva crítica perante o mundo, assim como possuam a capacidade de tomar decisões autônomas no contexto da vida em sociedade.

Sem desprezar o cenário de produção econômica e assumindo o trabalho como componente fundamental, a EPT preconiza um programa educativo no qual se solidifica o domínio intelectual da tecnologia derivado da cultura. Isso enfatiza que as propostas de formação necessitam incluir os fundamentos teóricos, as doutrinas científicas e as inúmeras linguagens as quais perpassam as tecnologias de modo que os processos de trabalho contemporâneos sejam caracterizados levando em conta seu contexto histórico. Nesse sentido,

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2014, p. 91).

Atualmente, a Rede Federal de EPT não oferece apenas cursos técnicos de nível médio, como o fez durante a maior parte de sua história, mas também oferta cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de graduação tecnológicos, licenciaturas e pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*.

Em grande parte, essa amplificação pode ser atribuída à transformação das instituições integrantes da Rede Federal da EPT em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais começaram a se expandir de modo territorial no início do século XXI e continuaram a fazê-lo até meados da segunda década do mesmo século. Dessa maneira, aspirou-se uma qualificação profissional de ampla eficácia a ser promovida pela oferta da EPT. Essa qualificação deve ser planejada, organizada, desenvolvida e ofertada com base nas diretrizes nacionais da EPT. Conforme Ciavatta (2014, p. 199),

além dos sentidos da palavra “diretriz” na geometria, anunciando linhas que vão de um ponto a outro, o termo tem o sentido geral de “linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada”, “conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.”, “norma de procedimento; diretiva”. No sentido político que lhe dá a peça, há uma direção de lei que organiza e ordena a relação entre os dois homens, sob o signo do autoritarismo.

A fim de que essa modalidade seja ofertada pelas redes e instituições de ensino, orientações específicas devem ser seguidas. Para tanto, as diretrizes especificam os princípios fundamentais, as estruturas organizacionais, os mecanismos de avaliação, os procedimentos de certificação e os processos de planejamento que rondam a EPT. Considerando a amplitude da história da EPT no Brasil, recentemente reorganizadas e aprovadas, as novas diretrizes da EPT trouxeram um aperfeiçoamento ao compilar, em um documento único, as orientações para a qualificação profissional e para o oferecimento de cursos de nível médio, bem como de ensino

superior e de pós-graduação, os quais englobam cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Quando se recorre aos aspectos mais remotos os quais permearam a oferta da EPT no Brasil, é constatado que, embora houvesse a oferta da educação propedêutica especificamente para a burguesia, historicamente, a EPT era destinada apenas para os filhos da classe trabalhadora. Diante disso, uma dualidade histórica foi criada como consequência dessa realidade. Com isso, a segregação social se tornou cada vez mais evidente diante das ofertas de EPT. Por meio dela, foi incentivado o desenvolvimento de mão de obra responsável por desempenhar tarefas para os donos dos meios de produção. Essas tarefas eram realizadas de forma nociva e degradante à natureza humana. O contexto de execução englobava um ambiente de exploração onde o trabalho do explorado provia a subsistência das classes dominantes e propiciava a criação de riqueza que alimentava o capitalismo.

Nessa acepção, a dualidade é o princípio subjacente à divisão de classes existente e perpetuada pelo sistema de produção capitalista, pois os privilégios adquiridos pela elite são mantidos pelos trabalhadores e pelo trabalho explorado ao qual se submetem como única forma de sobrevivência. Portanto, essa dualidade foi criada a partir da distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, divisão a qual desagrega quem pensa e planeja de quem executa o trabalho físico.

Dentre a classe dominante, era disseminada a ideia de que “nenhum indivíduo precisa saber mais do que técnicas de manobrar as máquinas pesadas ou da execução de operações repetitivas numa fábrica” (OLIVEIRA, 2021, p. 3). Isso significa que o capitalismo promove a distinção entre indivíduos comprometidos com trabalho intelectual (*homo sapiens*) e indivíduos comprometidos com o trabalho manual (*homo faber*). Esse aspecto corrobora a formação dualista que cultiva e legitima os interesses das classes dominantes as quais detêm o poder dos meios de produção. Apesar disso, Gramsci enfatiza que (1957, p. 121)

[...] não há nenhuma atividade da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é [...] um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

Pelo fato de que, nesse sistema econômico, trabalho intelectual e trabalho manual são enxergados como polos antagônicos, Karl Marx identifica e critica essa limitação apresentada pela sociedade capitalista. Manacorda (2007) afirma que, a partir dessa deficiência, o *Homo*

oeconomicus ganha cada vez mais espaço e legitima os interesses do capital e dos indivíduos dominantes, os quais

[...] possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Dessa forma, os autores criticam a produção do capitalismo por restringir os trabalhadores ao estudo da prática através da disseminação da ideia dominante cultuada pelos donos dos meios de produção. Por conseguinte, não é o marxismo que deve ser contido, mas sim o sistema econômico baseado na propriedade privada, na geração do lucro e na exploração do trabalho assalariado responsável por gerar a distribuição desigual da riqueza entre os homens (MANACORDA, 2007).

Em vista disso, a partir da dicotomia impulsionada pelo capitalismo, de um lado há a formação humanista, omnilateral e emancipadora. Do outro, a formação instrumental, unilateral e alienadora. No que tange a isso, Rosar (2022, p. 10) explicita que há “uma correlação entre o processo de desenvolvimento e formação humana que se distingue entre as diferentes classes na sociedade capitalista”.

Com o objetivo de discriminar os dois tipos de formação as quais se encontram em um embate cíclico, a formação humanista, omnilateral e emancipadora ressalta a quebra da relação firmada entre sociedade capitalista e ser humano limitado. Para isso, essa descontinuidade deve assumir um teor amplo. Em outras palavras, deve afetar o conjunto dos aspectos socialmente significativos, tais como a ética, a moral, a sensibilidade, a emoção, a arte, a tomada de decisões na prática, a afetividade e a composição intelectual.

A partir da ideia de omnilateralidade, conceito não definido precisamente por Karl Marx, o teórico político alemão relaciona a riqueza do indivíduo à possibilidade de criar necessidades humanas, ou seja, um indivíduo rico é aquele o qual deseja manifestar-se socialmente aproximando-se das materializações humanas não fetichizadas. Isto posto,

Marx considera possível uma formação omnilateral, pela qual os sujeitos alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social do qual fazem parte. Qualquer formação que não tenha perspectiva da superação do modelo capitalista de produção, ainda que alie a instrução ao trabalho produtivo, manterá seu caráter unilateral, formando sujeitos parciais para atividades parciais. A formação omnilateral destacada por Marx pressupõe mais do que a união de instrução e trabalho, pressupõe a instrução enquanto elemento da crítica da forma histórica que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista. E, sobretudo, pressupõe a construção de um novo modelo de sociedade (SANTOS, 2013, p. 12).

Por defender a união entre ensino e trabalho, a teoria da formação omnilateral, evidente nas obras de Marx e Engels, é uma das categorias as quais salienta o papel do trabalho como um fundamental princípio educativo constituidor da essência humana. Mesmo que raramente seja mencionado nas obras marxistas contemporâneas, o conceito de omnilateralidade é considerado um dos princípios fundamentais da sociedade comunista como um todo, a qual propõe a possibilidade da formação integral em todos os seus aspectos a todas as pessoas.

Alinhado a isso, Marx e Engels (2011) sugerem que a oportunidade de aplicação prática do conhecimento e a criação de conhecimento teórico tornam a atividade prática essencial para a formação omnilateral, além de que a atividade prática funciona como uma chance para a aquisição de experiência útil. Por conseguinte, nessa perspectiva, toda formação deve ser pautada na integração entre teoria e prática, união oportunizada por meio da reflexão crítica.

Em consonância com esse ponto de vista, Freire (1996, p. 17) assera que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Nessa lógica, só será possível estabelecer uma práxis educativa a qual favoreça a formação de indivíduos empoderados pelo conhecimento para uma efetiva prática cidadã por meio da interseção entre teoria e prática. Portanto, o que se requer é a viabilidade de que, ao retornar a si mesmo a partir da ponderação sobre a prática, a curiosidade ingênua se transforme em curiosidade crítica (FREIRE, 1996). Assim, o

conhecimento teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente não em parcelas isoladas da memória semântica, mas, em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (PEREZ GOMEZ, 1992, p. 103).

Assim sendo, de forma negativa, é impossível para um indivíduo entender as condições que o definem quando a teoria ou a prática são distanciadas uma da outra. Além do mais, a ele também é negada a oportunidade de (re)construir sua realidade. Conforme Lawson (1990), isso é acentuado principalmente devido ao fato de que a razão básica pela qual a relação entre teoria e prática é problemática são as bases positivistas assumida pelo paradigma dominante da produção do conhecimento.

Por outro lado, a formação instrumental, unilateral e alienadora apresenta um projeto de educação tecnicista e instrumental regida por princípios burgueses, tais como a dependência do trabalho alienado, a manutenção das relações burguesas, a divisão social do trabalho e a reificação, também chamada de coisificação, conceito elaborado por Karl Marx e aprimorado por Georg Lukács, que se caracteriza por ser uma problemática enfrentada pelas sociedades

capitalistas modernas a partir do advento do capitalismo industrial e financeiro a qual expressa a

perda completa da livre consciência do homem na relação com as coisas, de modo que, não apenas a mercadoria (que também é uma coisa), a reificação não é apenas a presença das coisas, e sim, a presença das coisas quando se personificam assumindo formas de relação social e as relações entre os homens passam a ser relações entre coisas. De modo que as relações humanas se coisificam e as relações entre coisas tornam-se sociais, invertendo a ordem natural da relação entre os seres (OLIVEIRA, 2018, p. 12).

Em vista disso, a reificação se mostra como uma forma de alienação em consonância com a estrutura social atual na qual o indivíduo se desenvolve de forma unilateral e fragmentada, o que prejudica o exercício de seus direitos humanos e, por conta disso, mantém uma relação de exploração com o mercado capitalista.

Na perspectiva da formação unilateral, a educação é reduzida unicamente a uma ferramenta de gestão do modo de produção capitalista, o qual está em crise devido às suas limitações. Dessa forma, o capitalismo se configura como um sistema econômico o qual só permite a formação unilateral do sujeito. Por conta disso, “o projeto pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o processo educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo” (KUENZER, 2002, p. 76).

Nessas circunstâncias, se o ambiente no qual um indivíduo está inserido socioculturalmente o permitir apenas o desenvolvimento de uma única qualidade, de forma unilateral, em detrimento de outras qualidades, então essa conjuntura fornecerá apenas as condições e o tempo necessário congruente com o desenvolvimento dessa qualidade. Desse modo, esse sujeito conseguirá atingir um desenvolvimento unicamente unilateral e distorcido (MARX; ENGELS, 2011).

Embora a EPT, no Brasil, esteja circunscrita em inúmeras disputas pela gestão, organização e capacitação para o emprego, foram várias as tentativas Estatais de oportunizar o acesso da população à EPT por meio de leis que proporcionaram mudanças relevantes no rumo dos acontecimentos ligados à oferta dessa modalidade de ensino. Dentre essas tentativas, destaca-se a busca pela consolidação das instituições ofertantes da EPT.

Por exemplo, em 1937, houve a fundação dos Liceus Industriais, assim como emergiu o surgimento das Escolas Industriais e Técnicas em 1942. Somado a isso, a criação das Leis Orgânicas do Ensino, as quais forneceram estruturação ao Ensino Industrial, atualizou tanto o Ensino Comercial quanto o Ensino Normal, bem como possibilitou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e fomentou alterações no Ensino Secundário.

Ademais, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foram fundados no ano de 1978 como forma de substituir algumas Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas, instituídas como autarquias em 1959. Além disso, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, o reconhecimento da EPT foi feito após um lapso de cerca de duas décadas. Depois de uma década, no ano de 2008, com a instauração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos CEFET.

Nessa conjuntura, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se destacam pela possibilidade de, além de funcionarem analogamente às universidades federais, possuírem a liberdade de gerar e abolir cursos em sua jurisdição territorial, assim como registrar títulos obtidos por meio desses cursos com a aprovação de seu respectivo Conselho Superior (CONSUP).

Portanto, a EPT foi desenvolvida em conformidade com a educação profissionalizante. Seu objetivo é propiciar tanto aptidões para a vida social quanto para a vida produtiva. Em outras palavras, é uma qualificação orientada para a inserção no mundo laboral. Dessa forma, quando essa é voltada para a finalidade de formar o cidadão integralmente, a EPT é direcionada para um campo de estudo que tem como seu ponto de partida os desenvolvimentos históricos, sociais, culturais e econômicos. Posto isso, a atividade educativa se volta para o desenvolvimento humano inserido em um contexto histórico com significados surgidos como resultado da história da humanidade. No entanto, levando em consideração o percurso histórico da EPT, observa-se que, desde seu surgimento no Brasil, essa modalidade de ensino encontra dificuldades de se estabelecer frente às contradições políticas existentes no país, aspecto o qual será explanado na subseção seguinte.

2.3.2 Percurso histórico e contradições políticas da EPT no Brasil

Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é considerada uma modalidade de ensino cujos princípios se pautam nas concepções de trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Partindo de um viés humanístico, um dos pontos basilares desta modalidade de ensino refere-se à necessidade de esses aspectos estarem integrados com o objetivo de favorecer uma educação a qual prepare o indivíduo para atuar de modo efetivo no mundo do trabalho, um conceito mais amplo que mercado de trabalho.

A história da EPT não possui um caráter homogêneo. No decorrer de sua trajetória, ela vivenciou configurações temporais e espaciais constrativas. De acordo com Marin, Junger,

Assayag e Amaral (2019), seu ponto de partida remonta ao final do século XVIII, com o advento, na Europa, do sistema de taquigrafia, método inovador para escrever à mão de modo veloz. Isso demandou o desenvolvimento de um sistema de impressão de textos para o uso de profissionais habilitados para tal.

Como resultado, os primeiros cursos profissionalizantes à distância se expandiram nos Estados Unidos no início do século XIX. Mais especificamente em Boston, no estado americano de Massachusetts, no ano de 1728, um anúncio no qual estavam sendo ofertadas aulas de taquigrafia pelo professor Caleb Phillips circulava nos jornais locais. O curso era destinado a cidadãos de todas as regiões do país, visto que os materiais utilizados para estudo eram enviados semanalmente pelo correio.

Dessa forma, com o objetivo de formar profissionais qualificados e especializados em funções e profissões específicas, a EPT assume uma dimensão global, pois acompanha a evolução da sociedade e das práticas humanas desde os primórdios do período histórico até o século atual (MARIN; JUNGER; ASSAYAG; AMARAL, 2019).

A primeira década do século XX foi marcada pela alavancagem da EPT no Brasil. Nessa época, instaurou-se o processo de produção industrial no país. Devido a isso, tornou-se necessário empregar uma força de trabalho para realizar tarefas as quais exigiam o domínio da habilidade não só de criação, mas também de execução. Como resultado, foram adotados princípios, tais como a divisão técnica do trabalho e o controle hierárquico da etapa de execução.

De forma a introduzir as escolas de ofício no Brasil, no século XIX, segundo Ramos (2014), houve a criação do Colégio das Fábricas, também chamado de Casa do Antigo Guindaste, regulamentado pelo decreto de 23 de março de 1809, pelo Príncipe Regente e futuro D. João VI. O Colégio das Fábricas foi considerado o estabelecimento pioneiro criado pelo poder público no país, e marcou a origem da EPT brasileira. O objetivo da instituição era propiciar assistência na formação de artistas e aprendizes estrangeiros vindos de Portugal.

O Colégio das Fábricas, o qual era composto por dez unidades dispersas pelas ruas do Rio de Janeiro, foi instituído a partir da revogação, pelo Príncipe Regente D. João, do alvará de 5 de janeiro de 1785, o qual impedia a realização de atividades de fabricação de produtos fabris e manufaturados na colônia. Diante da revogação, foi permitido o livre estabelecimento de fábricas no Brasil com o objetivo de propiciar a ampliação da riqueza nacional através do desenvolvimento das manufaturas e da indústria, as quais, por meio de sua multiplicação, fomentam a elevação do valor dos produtos brasileiros e de seus respectivos gêneros advindos da agricultura e das artes (BRASIL, 1808).

A partir da criação do Colégio das Fábricas, surgiram outras escolas de ofício, tais como a Escola de Belas Artes, criada em 1816 com o propósito de preparar os alunos para realizarem trabalhos os quais seriam desenvolvidos em oficinas mecânicas por meio da articulação com o ensino do desenho e da ciência; e a Casa de Educandos e Artífices, reservadas às crianças pobres e aos órfãos, criada em 1840 com o objetivo de dotar as cidades de trabalhadores preparados moral e fisicamente para o trabalho (BRASIL, 2007).

Sendo assim, no decorrer do século XIX, várias instituições voltadas para a sociedade civil foram criadas. Além do fato de que a maioria estava destinada a impedir que os cidadãos declarados inelegíveis perante a sociedade agissem de forma contrária à moral, como cometer furtos e roubos, e aos bons costumes impostos pela população (BRASIL, 2007), muitas delas tinham como objetivo proporcionar às crianças pobres, órfãs e/ou abandonadas o ensino das primeiras letras e oportunizar a iniciação em ofícios. Dentre essas instituições, destacam-se os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, inaugurados em 14 de maio de 1875 e considerados internatos dedicados a recolher das ruas e reeducar crianças do sexo masculino com idades entre 6 e 12 anos. Nessa conjuntura,

a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes (RAMOS, 2014, p. 24-25).

Diante da citação de Ramos (2014), fica claro que, no Brasil, desde o princípio, a EPT foi marcada pela dualidade entre as classes sociais em uma época na qual as perspectivas educacionais assistencialistas eram utilizadas para atender aqueles os quais careciam de condições socioeconômicas satisfatórias. Nessa conjuntura, a educação foi dividida em dois grupos dicotômicos: de um lado, havia a educação que se destinava àqueles os quais utilizavam a força de trabalho para produzir riqueza e bens materiais para a sociedade; de outro lado, a educação que se atribuía às elites, lideranças e grupos hegemônicos os quais coordenavam e controlavam o funcionamento da ordem social.

Dando continuidade ao percurso histórico da EPT brasileira, posteriormente, no início do século XX, mais especificamente em 1909, o então presidente Nilo Peçanha fez a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, outro marco da história da EPT no Brasil. Por conseguinte, a partir da instalação de dezenove unidades desta instituição em vários estados brasileiros, ficou evidente o empenho público na organização da EPT no país. Nessa lógica, a preocupação mais nitidamente assistencialista voltada para o atendimento de crianças órfãs e abandonadas voltou-

se para a qualificação de operários, de forma que pudessem estar preparados para desempenhar o exercício profissional.

Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes Artífices objetivavam formar operários e contramestres por meio do ensino voltado para a prática em oficinas voltadas para a execução de trabalhos manuais/mecânicos os quais fossem mais úteis no estado onde a escola estivesse localizada (BRASIL, 1909). Além do mais,

[...] as Escolas de Aprendizes Artífices dividiam o seu ensino em duas partes principais: uma de cunho teórico - os cursos de letras e de desenho, inicialmente noturnos - e o aprendizado nas oficinas [...]. Além da pobreza - condição necessária para a admissão nessas escolas - os requisitos para a matrícula eram praticamente os mesmos, inclusive a ausência de defeitos físicos que pudessem inabilitar o candidato para o aprendizado de ofícios (SOARES, 1981, p. 76).

Diante disso, é possível afirmar que, como o avançar dos anos, houve um redirecionamento e uma ampliação dos horizontes de atuação da EPT para atender às necessidades emergentes advindas dos empreendimentos nos campos da indústria e da agricultura (RAMOS, 2014).

Seguindo o percurso histórico da EPT no país, entre 1930 e 1940, houve intensas modificações na educação, na política e na economia, tornando evidente um embate na busca pelo desenvolvimento industrial e tecnológico da nação. Assim, nesta disputa, havia um projeto de desenvolvimento autônomo e um subordinado ao capital estrangeiro. No entanto, este embate foi findado no governo de Juscelino Kubitschek, momento no qual o projeto de desenvolvimento deslocou-se a favor do capital estrangeiro. Nessa conjuntura, a formação dos trabalhadores configurou-se à parte da política educacional e passou a ser abordada como uma necessidade de expansão industrial.

No caso da Rede de Escolas Técnicas Federais, de acordo com Ramos (2014), essa se consolidou no ano de 1959 por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959. Essa consolidação contribuiu para a constituição da mão de obra industrial brasileira, especialmente a partir de 1970, com a transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e a posterior transformação de alguns desses em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no ano de 2008.

É importante mencionar que, na década de 1970, houve uma grande difusão das ideias trazidas pela Teoria do Capital Humano, a qual “relata que a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico” (VIANA; LIMA, 2010, p. 138). Em outras palavras, na perspectiva dessa teoria, quanto mais qualificado for um

indivíduo, em decorrência da educação ou do treinamento recebido por ele em escolas ou empresas, mais produtivo esse indivíduo será, tornando maior o lucro advindo de sua produtividade no trabalho.

Nessa conjuntura, tomaram força os princípios cultuados pela economia da educação, a qual atende aos interesses da classe burguesa nacional e internacional ao propor uma educação caracterizada como um processo racional, objetivo, eficiente e produtivo, assemelhando-se a um sistema fabril, no qual os operários, ao se depararem com diversos instrumentos de trabalho, necessitam adaptar-se ao processo laboral.

As adversidades impostas pela globalização e pelo avanço do capitalismo trouxeram consequências consideráveis para a sociedade. Segundo Ramos (2014), no que diz respeito ao aspecto social, observa-se o enfraquecimento das relações trabalhistas, o declínio na qualidade de vida e na capacidade de cada pessoa de adquirir riqueza. No que tange ao aspecto da riqueza social, ações como a privatização de empresas e companhias estatais, bem como a desregulamentação econômica refletem a vinculação do parque industrial do Brasil à administração do capital estrangeiro, o qual se mostra cada vez mais hegemônico e dominante.

À vista disso, pontua-se que, a partir da década de 1990, diante das transformações ocorridas nos setores da economia brasileira, causadas, principalmente, pelo advento do neoliberalismo⁵ no governo de Fernando Collor de Mello e de sua consolidação no governo de Fernando Henrique Cardoso, tornou-se iminente a redefinição das relações estabelecidas entre educação, trabalho e emprego. Dessa forma, coube às instituições ofertantes de educação repensarem e/ou reformularem seus projetos e estratégias de ensino para que esses estivessem alinhados à nova doutrina socioeconômica a qual passou a vigorar no Brasil.

Portanto, a EPT foi considerada uma coerente forma de alinhamento entre educação, trabalho e emprego, uma vez que, por meio dela, as instituições de ensino buscaram recompor suas próprias identidades com base no foco para o trabalho que atendesse às necessidades do mundo globalizado.

No que diz respeito às dimensões as quais são integradas por meio da EPT, de acordo com o Artigo nº 39 da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de cumprir os objetivos propostos para a educação nacional, a EPT faz-se presente tanto nas distintas modalidades e níveis de ensino quanto nas variadas dimensões propostas para o trabalho, para a tecnologia e para a ciência (BRASIL, 1996).

⁵ “A ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia” (CARINHATO, 2008, p. 38).

Dentre os tipos de instituições que normalmente ofertam a EPT, é possível listar: as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED), os CEFET e, principalmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Por meio da oferta da EPT pelas instituições listadas no parágrafo anterior, conforme o 2º parágrafo do Artigo nº 39 da LDB, a EPT abrangerá cursos: I – de formação inicial e continuada ou cursos de qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). A partir disso, verifica-se que a EPT se faz presente em ambos os níveis da educação escolar brasileira, ou seja, tanto na educação básica, quanto na educação superior.

Recorrendo-se à história dessa modalidade de ensino, sabe-se que seus conceitos e princípios tiveram influência de várias concepções de formação. No entanto, duas se destacam em um embate dualista e secular: a concepção de formação para o mercado de trabalho e a concepção de formação para o mundo do trabalho.

Diante do exposto, em relação à primeira, essa concepção busca aproximar-se da formação para atender aos anseios do capital e de suas personificações. Em outras palavras, o desenvolvimento da economia, o sucesso mercadológico e a garantia de arranjos produtivos são os principais objetivos. Desse modo, esse tipo de formação adquire um caráter fortemente tecnicista e pragmático.

Paralela à primeira concepção, a segunda apresenta caráter integral, politécnico e omnilateral. À vista disso, o viés humanista que a rodeia garante uma formação profissional pautada na politecnicidade⁶, a qual busca formar o trabalhador em sua totalidade, com suas lateralidades desenvolvidas, daí o termo “omnilateral”, que enfatiza um ser humano formado de todos os lados, de forma completa e integral (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Nessa perspectiva, é notória a relevância que a EPT apresenta para a formação dos indivíduos, uma vez que ela pode executar um papel crucial na construção do ser humano ao apresentar-se como instrumento de emancipação humana frente ao contexto atual de dominação do capital. Dessa maneira, a EPT busca favorecer a formação de trabalhadores a partir de um ensino integrado, democrático, participativo, unitário, politécnico e omnilateral. Assim,

⁶ Para Marx e Engels (2011), a educação politécnica compreende três aspectos. Conforme os autores, “por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX; ENGELS, 2011, p. 85). A partir disso, o objetivo da educação politécnica é tornar possível a elevação do proletariado acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática como resultado da combinação entre esses três aspectos resultantes no trabalho produtivo.

se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade (RAMOS, 2014, p. 92).

Nesse contexto, a EPT tem sido considerada na sua centralidade no que diz respeito às políticas públicas orientadas para a formação de recursos humanos voltados para a inovação, tecnologia e ciência. Além do mais, configura-se como essencial para o desenvolvimento social, uma vez que essa modalidade de ensino busca romper com o dualismo estrutural histórico existente entre formação humana (viés humanístico) e formação técnica (viés tecnicista).

Dessa forma, a formação humana, vinculada ao viés humanístico, tem a preparação dos discentes para exercerem a cidadania de modo congruente como um de seus principais atributos a serem oferecidos, já que, desde o nascimento, o indivíduo adquire direitos inerentes e inalienáveis, inclusive o direito à vida, à propriedade, à liberdade e à busca da felicidade. Nessa acepção, ao sujeito é exigido, segundo os princípios da formação humana, o uso dos conhecimentos fundamentais para “definir o seu caminhar durante sua vida” (RODRIGUES, 2001, p. 242).

Uma vez que trabalho e educação são aspectos relacionados aos atributos do indivíduo, muitos estudiosos conferem à educação o objetivo de proporcionar às pessoas o conhecimento e as habilidades de que precisam para administrar suas vidas e se tornarem pessoas integrais, no sentido de se formarem de modo amplo, superando a existência de indivíduos fragmentados os quais são apenas intelectual ou profissionalmente competentes.

Nesse contexto, de forma que o indivíduo se integre com sucesso no sistema social global, é necessário que a educação promovida pelas instituições de ensino assumam o papel de estruturar o processo de aprendizagem de certas atitudes, habilidades e conhecimentos úteis e essenciais para a consolidação da formação humana integral (LUCKEZI, 1994).

No outro viés, o tecnicista, a formação do ser humano assume um caráter técnico. A busca pelo conhecimento é função proporcionada pela educação. Entretanto, essa é restringida aos especialistas. Para tanto, é necessário que a escola trabalhe para a melhoria da ordem social incluída em um sistema capitalista o qual faz interface com o sistema produtivo. Formar pessoas qualificadas para atuarem no mercado de trabalho é o foco imediato da formação de viés tecnicista. Assim sendo, está presente a todo momento o repasse de informações diretas, precisas e velozes com eficiência.

Este paradigma trouxe consigo à educação uma herança de fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional, e propôs a primazia da razão sobre a emoção, dividindo assim o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas, atingindo e reduzindo a prática pedagógica do professor, especialmente no ensino superior, onde a divisão do conhecimento em áreas, às vezes, se sobrepõem ao todo (ALBERTO; PLACIDO; PLACIDO, 2020, p. 1654).

Posto isso, a estratégia de ensino com foco na formação técnica envolve a utilização de competências necessárias à organização e à gestão de condições as quais possibilitem aos discentes a oportunidade de transmitir e receber informações essenciais para o controle das partes constitutivas e operacionais do sistema por meio da aquisição de técnicas destinadas à conclusão de tarefas pré-definidas.

Ainda nessa conjuntura, o percurso histórico da EPT, assim como a legislação e a documentação vigente que a regulamenta, apresenta numerosas contradições (ora a primeira concepção de formação é adotada, ora a segunda é acatada). Apesar disso, diversos autores, a partir das ideias difundidas por Karl Marx, defendem uma EPT com pilares centrados na formação do cidadão de forma integral, omnilateral e politécnica. Dentre esses estudiosos, pode-se mencionar: Acácia Kuenzer, Dante Moura, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Sandra Della Fonte.

Para exemplificar algumas dessas contradições, recorre-se à análise da LDB, cuja versão pioneira teve sua tramitação iniciada em 1948. No entanto, a lei começou a vigorar apenas no ano de 1961, um período assinalado pela intensa polarização política acerca das questões educacionais, o que gerou uma oposição quanto aos interesses políticos no âmbito educacional.

Dessa forma, todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais foram incluídos na LDB para que os alunos, tanto advindos da educação propedêutica quanto da EPT, tivessem a oportunidade de prosseguir suas trajetórias educacionais no ensino superior. Teoricamente, essas mudanças pretendiam extinguir com o sistema educacional dual. Porém, na prática, isso não ocorreu, porque os currículos tradicionais continuaram a ser seguidos de modo que os estudos proporcionados aos alunos elitistas os preparavam para o ingresso no ensino superior, enquanto, aos estudantes subordinados à EPT, os estudos foram reduzidos para responder às demandas imediatas exigidas pelo mercado de trabalho (MOURA, 2007).

Outra contradição diz respeito à perspectiva defendida pela 6ª versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual apresenta ideias opostas a outros documentos originados do próprio Ministério da Educação (MEC). Por exemplo, nas DCNEPTNM, os cursos técnicos concomitantes e subsequentes ainda são priorizados ao lugar dos cursos técnicos integrados, bem como são existentes a viabilidade das certificações

parciais. Essa prioridade opõe-se fundamentalmente aos princípios do desenvolvimento humano integral, aspecto defendido em vários documentos advindos do MEC, e a toda produção crítica emergida acerca da temática, que visa destruir a histórica dualidade estrutural estabelecida entre a educação básica e a EPT (MOURA, 2014).

Por fim, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, o qual trata sobre as DCNEPTNM, mais contradições são encontradas, já que, no mesmo documento, expressões como “autonomia” e “pensamento crítico” são empregadas com ideia análoga a “empreendedor espiritual”. Dessa maneira, essas foram postas como se formassem um todo coeso. Ao analisar tal situação criticamente, observa-se que a intenção por trás dessa ambiguidade é ocultar as variadas visões acerca da ideia de emprego, cultura, sociedade, ciência, tecnologia e educação, assim como os conflitos reais delas decorrentes na sociedade.

Portanto, Moura (2014) sinaliza que as contradições resultantes das divergências conceituais ao longo do texto são agravadas em certos trechos do documento, porque, ao defender a ideia de que a EPT deve fornecer “doses crescentes” de “espírito empreendedor”, ideia que se situa na mesma matriz conceitual das competências a serem dominadas, de maneira a favorecer o empreendedorismo, o documento frequentemente assume que a EPT está sujeita à lógica do empreendedorismo, o que é altamente criticado ao longo do documento.

Dessa forma, grande parte das contradições políticas da EPT no Brasil provém do fato de a formação de caráter profissional ser, em grande parte, focada na geração de empregos para alimentar o sistema produtivo e manter os preceitos do capitalismo. Apesar disso, na perspectiva omnilateral, a formação adquire um papel fundamental na vida dos trabalhadores diante de uma educação que supera as limitações impostas pelo poder hegemônico e reitera sua concepção fundada em raízes emancipatórias. Nessa conjuntura, para alcançar avanços qualitativos na formação humana, é necessário que o trabalho e a educação reflitam a interação do indivíduo com a natureza e as relações sociais inseridas no contexto de produção e de desenvolvimento histórico-social do humano.

Nesta seção, foram abordados pontos fundamentais para a construção da base teórica desta investigação. Inicialmente, foram apresentadas ideias com relação à formação docente, um processo basilar para o estabelecimento de uma educação de qualidade, pois se relaciona com o aprendizado recebido pelos educadores, o que impacta no ensino oferecido por eles. Em seguida, foram discutidos aspectos concernentes ao uso social que é feito da leitura e da escrita na sociedade contemporânea a partir dos ideais propagados pelas práticas de letramento e de multiletramento. Ao final, foi dado enfoque para a EPT, uma modalidade de ensino a qual visa formar o indivíduo de maneira integral a partir do vínculo entre educação e trabalho.

Na próxima seção, será discorrido acerca do percurso do trabalho por meio da ênfase nas escolhas metodológicas realizadas e no detalhamento do conjunto de técnicas utilizadas, bem como dos instrumentos de geração de dados adotados. Outro ponto a ser abordado é a contextualização do local onde a pesquisa foi conduzida e a apresentação dos participantes nela envolvidos.

3 METODOLOGIA

Esta seção, a qual está dividida em quatro subseções, discute as escolhas metodológicas adotadas para que esta investigação fosse desenvolvida. Em primeiro lugar, o contexto do estudo é descrito. Posteriormente, os participantes da pesquisa são apresentados. A próxima subseção fornece uma descrição dos instrumentos e dos procedimentos usados na composição dos dados. Ao final, os procedimentos de análise dos dados gerados serão abordados.

Como objetivo, a pesquisa exposta nesta Dissertação almejou compreender como se articula a formação docente de professores de Língua Portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, na conjuntura dos multiletramentos.

A partir da formulação do objetivo geral, pretendeu-se, de forma específica: a) explicitar a percepção de duas professoras de Língua Portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para efetivar os multiletramentos; b) identificar como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelas professoras em sala de aula; e c) relatar as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho.

Diante dos objetivos listados, esta investigação procurou responder às seguintes perguntas: a) qual é a percepção de duas professoras de Língua Portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para efetivar os multiletramentos?; b) como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelas professoras em sala de aula?; c) quais são as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho?

A abordagem de pesquisa qualitativa foi utilizada na execução deste estudo. Em geral, a pesquisa qualitativa, a qual é, conforme Minayo (2001), muitas vezes criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador, é definida como aquela que fornece conclusões independentemente de quaisquer procedimentos ou métodos de quantificação. Conforme o mesmo ponto de vista, a investigação de abordagem qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...]. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, DESLANDES; GOMES, 2011, p. 21).

De acordo com a ideia defendida por Maanen (1979a), a pesquisa qualitativa objetiva transmitir e expressar o significado dos fenômenos recorrentes no mundo social, o que é feito por meio da diminuição da distância entre um indicador e um indicado, entre teoria e dados, assim como entre contexto e ação.

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011), a pesquisa qualitativa enfoca o domínio dos significados, das crenças, das atitudes, dos motivos, dos valores e das aspirações, o que diz respeito a um espaço mais profundo dos fenômenos, das relações e dos processos os quais não são passíveis de serem reduzidos à operacionalização da variável, como ocorre em pesquisas que se utilizam da abordagem quantitativa para sua execução.

Nessa conjuntura, através do uso desta metodologia de pesquisa, torna-se concebível obter compreensão acerca do universo simbólico das experiências, dos sentimentos, dos comportamentos e das emoções vividas pelo ser humano. Além disso, é possível entender, embora nem sempre de maneira holística, o funcionamento organizacional das sociedades, os movimentos sociais presentes nelas, os fenômenos culturais, as emoções sentidas pelos homens, bem como o funcionamento dos grupos sociais e das instituições nas quais os seres humanos estão inseridos.

Portanto, para garantir o adequado desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar presente no campo de estudo. Isso evitará uma situação “hierárquica” e/ou polarizada entre pesquisador e participante da pesquisa, e permitirá que ambas as partes se conheçam e estabeleçam uma relação de confiança de modo que o pesquisador possa se tornar mais familiarizado com o mundo simbólico e subjetivo.

Alinhado à abordagem qualitativa, este estudo possui caráter exploratório, no qual, conforme Selltiz *et al.* (1975) e Yin (1989), é indispensável se familiarizar com dado fenômeno sobre o qual é almejado adquirir conhecimentos adicionais.

Quando um estudo está em seus primeiros momentos, é chamado de pesquisa exploratória. Seu objetivo é fornecer maiores informações acerca do tema sob investigação, o que permite definir e delimitar o tema do estudo, assim como direcionar o estabelecimento dos objetivos e a elaboração das hipóteses, ou desvelar uma nova abordagem para o problema investigado. De forma geral, assume os formatos de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Além do mais, esta investigação constitui uma pesquisa de campo com base na perspectiva da abordagem etnográfica. No que diz respeito à pesquisa de campo, Fonseca (2002) postula que ela se distingue pelos estudos em que, além da pesquisa documental e/ou bibliográfica, a geração de dados providos pelos participantes é realizada por meio de diversos

tipos de pesquisa, como a pesquisa participante, a pesquisa *ex-post-facto* e a pesquisa-ação. Em relação à abordagem etnográfica, caracterizada por ser um processo não sequencial e alinear, uma ocorrência comum em estudos etnográficos é o fato de que tanto a análise quanto a interpretação dos dados realizadas a partir dessa abordagem apresentam mudanças ao longo do tempo quando o pesquisador adiciona novos componentes e adquire uma melhor compreensão da situação a qual está sendo estudada (ROSALDO, 1993).

O cenário em que a pesquisa foi realizada é apresentado na próxima subseção. Esse é o atual local de atuação profissional da autora deste estudo, professora da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e foi escolhido por ser considerado uma instituição educacional de referência na oferta da EPT no contexto do estado do Pará.

3.1 CONTEXTO

Esta pesquisa, cujos dados foram gerados entre março e abril de 2023, foi conduzida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba, uma instituição educacional pública considerada pluricurricular e multicampi capacitada para ofertar Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em diversos níveis de ensino a partir da combinação entre conhecimentos de cunho técnico e tecnológico tendo como base as práticas pedagógicas.

O *campus* sediado na cidade de Abaetetuba, no estado do Pará, foi autorizado a executar atividades a partir de 09 de junho de 2008 diante da autorização concedida por meio da portaria nº 698. O IFPA - *campus* Abaetetuba está localizado no Baixo Tocantins, e atende a vários municípios, tais como, Moju, Igarapé-Miri e Barcarena, o que inclui a Vila dos Cabanos, um distrito da cidade de Barcarena, além de acolher amplamente um grande número de discentes ribeirinhos oriundos das ilhas próximas a Abaetetuba.

Alguns dos cursos técnicos ofertados pelo *campus* de forma integrada e/ou subsequente são: Aquicultura; Edificações; Informática; Manutenção e Suporte em Informática; Mecânica; Meio Ambiente; Pesca; Saneamento e Segurança do Trabalho. Em relação ao ensino superior, a instituição oferta graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, em Licenciatura em Geografia e em Licenciatura em Educação do Campo. No que tange à pós-graduação, o IFPA - *campus* Abaetetuba oferta os cursos de Especialização em Educação de Jovens e Adultos: Saberes Ribeirinhos e Práticas Pedagógicas e Especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada à Educação.

Além dos cursos ministrados de forma regular, a instituição também oferta cursos por meio de Programas, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na modalidade presencial, e o Escola Técnica Estadual (ETEC), na modalidade a distância.

Quanto às participantes da pesquisa, são duas professoras efetivas da Carreira de Magistério do EBTT as quais desenvolvem atividades de ensino, gestão, pesquisa e extensão no IFPA - *campus* Abaetetuba. Além disso, são colegas de trabalho da autora deste estudo. Um pouco das trajetórias de cada docente é descrito na subseção a seguir.

3.2 PARTICIPANTES

Todos os procedimentos tratados neste estudo, os quais demandaram a participação dos sujeitos da pesquisa, foram conduzidos em consonância com as normas éticas do comitê institucional e nacional de pesquisa. Este estudo teve sua análise e aprovação realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Pará (UFPA) sob o número de parecer 5.502.319 (ver ANEXO A). Todas as participantes deste estudo deram sua permissão para serem pesquisadas, que foi obtida e registrada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A participante 1, professora Eli⁷, atua como professora da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) desde o ano de 2018, quando tomou posse no concurso público no qual foi aprovada, e se tornou, desde então, docente efetiva com dedicação exclusiva da área de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Com relação à sua formação, a docente possui graduação em Língua Portuguesa - habilitação em Espanhol pela Universidade da Amazônia (UNAMA), curso iniciado em 1999 e finalizado em 2002. Na ocasião, a docente foi bolsista amparada pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Posteriormente, a professora cursou especialização em Língua Portuguesa e Análise Literária na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Ela também adquiriu o título de especialista em Língua Espanhola pela instituição Especialização e Estudos Avançados (ESEA). Além do mais, a educadora iniciou o curso de Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Internacional de Lisboa (UI), sediada em Portugal, mas precisou interromper o curso.

⁷ Ao responder ao questionário, a participante 1 optou por usar o nome “Eli” como seu pseudônimo.

No que diz respeito à atuação profissional, entre 2010 e 2017, a educadora trabalhou como professora de Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Redação na Fundação Bradesco, uma instituição de direito privado que não possui fins lucrativos. Atualmente, a rede abrange 40 escolas próprias as quais estão presentes em todo território brasileiro.

Entre 2006 e 2016, atuou, de forma modular, como docente da UEPA - *campus* Conceição do Araguaia vinculada ao Departamento de Língua e Literatura (DLLT). As disciplinas ministradas incluíram: Língua Latina; Fonética e Fonologia; Análise do Discurso; Morfossintaxe I e II; Introdução à Linguística; Linguística I e II; Linguística Aplicada; Semântica I e II; Semântica Aplicada; Língua Portuguesa e Comunicação; Comunicação e Língua Portuguesa na Docência; Português Instrumental; Seminários em Língua Portuguesa; Atividade Prática de Docência I; Estágio Supervisionado I e II; Estágio Supervisionado em Educação Infantil; Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental; Teoria Literária; Literatura Amazônica; e Literatura Infanto-Juvenil.

No âmbito da atuação na UEPA, a docente teve a oportunidade de atuar como orientadora de dois trabalhos de conclusão de curso de duas graduandas do curso de graduação em Letras - Português, além de ter atuado como examinadora da banca de defesa.

Ainda em Conceição do Araguaia, ela coordenou um curso técnico e atuou como professora de Espanhol, Literatura e Artes em escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio do município.

No que tange ao seu contato com a pesquisa, desenvolveu e coordenou um projeto de pesquisa e apresentou uma comunicação oral. A professora também participou, como ouvinte, de oficinas, conferências e congressos. Com relação à extensão, a docente desenvolveu diversos projetos extensionistas.

Outros pontos relevantes de sua trajetória incluem a atuação como ministrante de um curso de curta duração, organizadora de um evento acadêmico-científico, monitora de um curso, capacitadora de um projeto em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e examinadora do Processo Seletivo para Monitoria do Centro de Ciências Sociais e Educação, na UEPA.

Atualmente, no IFPA, a professora Eli desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Com relação ao último ponto, desde 2022, atua como coordenadora do Centro de Tecnologia em Múltiplas Linguagens (CETMUL'S), que possui como uma de suas atribuições promover a troca de saberes e a construção de práticas docentes entre os Eixos Tecnológicos e Áreas do Conhecimento por meio do estímulo ao exercício da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na dimensão pedagógica.

Para finalizar, com relação ao ensino, no IFPA, atualmente a educadora ministra a disciplina Língua Portuguesa I para o Ensino Médio Integrado (EMI) aos cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática, Mecânica e Pesca, bem como a disciplina Língua Portuguesa III para os cursos técnicos em Informática e Manutenção e Suporte em Informática.

A participante 2, professora Léia⁸, atua como professora da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) desde o ano de 2022. De modo semelhante à docente Eli, a professora Léia ingressou na instituição por meio da aprovação em concurso público, realizado no ano de 2022. Após ser nomeada e tomar posse, a professora passou a atuar como docente efetiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da área de Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

A professora Léia possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), curso realizado entre os anos de 2006 e 2010, no qual foi bolsista da graduação e desenvolveu trabalhos como monitora de Literatura. Além disso, entre 2015 e 2017, a educadora foi discente do curso de Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA) - *campus* Bragança.

No que diz respeito à atuação profissional, a educadora atuou, no ano de 2011, por meio de um contrato temporário, como professora substituta de uma escola municipal localizada no centro da cidade de Paragominas. Na ocasião, a docente ministrou aulas de Língua Portuguesa e Redação para turmas do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Após isso, entre 2018 e 2019, atuou em uma instituição de Ensino Superior, na qual ministrou as disciplinas: Comunicação e Expressão, Didática e Alfabetização e Letramento. No mesmo período, a educadora tomou posse no concurso para professor da Prefeitura Municipal de Ipixuna do Pará, no qual foi aprovada para atuar como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

A docente também adquiriu experiência ao ingressar no sistema educacional de ensino privado. Na ocasião, foi contratada para atuar como professora das disciplinas Língua Portuguesa e Redação para turmas de Ensino Médio.

Fora do âmbito escolar, a docente atuou como redatora em uma empresa de publicidade, onde foi encarregada de redigir textos referentes à redação de um telejornal local, bem como

⁸ Ao responder ao questionário, a participante 2 optou por usar o nome “Léia” como seu pseudônimo.

era a colaboradora encarregada pela revisão textual com relação às mídias veiculadas pela emissora.

Outro trabalho relevante para a carreira profissional da professora Léia inclui a atuação como revisora textual de uma revista acadêmica. Sua atribuição incluía o processo de revisão gramatical e metodológica de artigos os quais seriam publicados na revista.

Com relação às produções escritas, a professora publicou um texto de cunho religioso e diversos poemas. Além do mais, teve o texto de um projeto conduzido por ela apresentado no Fórum de Pesquisa, Ensino, Extensão e Pós-Graduação da UEPA e publicado nos Anais do V Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA.

Como parte de seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, a educadora participou como membro da comissão organizadora de eventos, desenvolveu projetos, apresentou trabalhos em forma de comunicação oral em eventos acadêmico-científicos, organizou e ministrou cursos de curta duração, bem como esteve presente em congressos, fóruns, encontros e oficinas, por exemplo, eventos nos quais participou como ouvinte.

Atualmente, no IFPA, professora Léia atua ministrando aulas da disciplina Língua Portuguesa II para turmas do EMI integrado aos cursos técnicos de Mecânica e Meio Ambiente, assim como da disciplina Língua Portuguesa III para turmas do EMI integrado aos cursos técnicos de Edificações, Mecânica e Meio Ambiente.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Os instrumentos de pesquisa são considerados essenciais para que o pesquisador possa gerar, ao início da pesquisa, dados preliminares e avaliar, ao final, o alcance das ações interventivas. De acordo com Rudio (1986, p. 114), “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados”. Isso significa que fica definido de modo claro o que será utilizado para conduzir a investigação de maneira que seja possível obter informações pertinentes ao cumprimento dos objetivos da pesquisa.

No caso do estudo relatado nesta Dissertação, os instrumentos foram elegidos com base no tempo disponível para a realização da pesquisa e na natureza da temática. Desse modo, na investigação, foram utilizados os procedimentos de constituição de dados engendrados pela abordagem qualitativa. Sendo assim, optou-se pela realização de observação direta nas aulas, escrita do diário de campo, aplicação de questionário com perguntas abertas, escrita de memorial acadêmico descritivo pelos participantes e entrevista semiestruturada.

Em relação à observação direta, Marconi e Lakatos (1990) afirmam que é uma técnica para gerar dados a qual faz uso dos sentidos do observador para tornar possível o entendimento de facetas particulares da realidade observada. Essa técnica inclui não apenas ver e ouvir, mas também observar fenômenos ou fatos os quais são alvos da investigação. Portanto, a observação direta auxilia na identificação de situações em que as pessoas não têm percepção consciente, mas que orientam seu modo de agir.

Nesse sentido, a observação direta das aulas para proporcionar a geração de dados para a execução desta pesquisa foi iniciada um mês após o começo do ano letivo no IFPA - *campus* Abaetetuba, em março de 2023. Ela foi conduzida uma vez por semana nas salas de aula nas quais as professoras participantes ministraram aulas da disciplina Língua Portuguesa para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, totalizando 4 semanas de observação. As observações foram concluídas no mês de abril de 2023. As informações referentes, por exemplo, aos cursos, aos anos e aos horários de aula das turmas analisadas foram esquematizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Informações sobre as turmas nas quais as aulas ministradas foram observadas

| | Docente 1 | Docente 2 |
|--|----------------------|-----------------------|
| Curso técnico integrado ao Ensino Médio | Pesca | Mecânica |
| Turma | K2171MA | TK2083TD |
| Ano | 1º ano do EMI | 3º ano do EMI |
| Disciplina | Língua Portuguesa I | Língua Portuguesa III |
| Horário | 07h20min às 09h50min | 16h10min às 18h40min |
| Quantidade de alunos matriculados | 41 alunos | 17 alunos |

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

O diário de campo, também conhecido como notas de campo, foi o principal instrumento de registro de informações no momento da realização da observação direta. Com relação à estrutura, o diário de campo é uma espécie de bloco de notas, que, normalmente, é feito por meio da anotação em cadernos, fichários, ou de forma virtual, em um documento eletrônico no qual são registrados os dados adquiridos nas entrevistas os quais não integraram o material

formal da entrevista realizada, mas que não deixam de ser fundamentais para análise qualitativa os dados (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011).

Ainda com relação a esse instrumento de geração de dados, Bogdan e Biklen (1994) pontuam que as notas de campo são consideradas relatos escritos sobre o que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pondera ao longo da pesquisa. Por meio delas, é instigada a reflexão do investigador acerca dos dados do estudo conduzido por ele. Nessa conjuntura, almejou-se descrever as observações realizadas através da escrita das notas de campo e de sua adequação em consonância com os dados gerados por meio dos outros instrumentos também adotados, como as entrevistas e os memoriais.

Outro instrumento utilizado para gerar dados foi o questionário, um instrumento com perguntas o qual objetiva obter informações a partir de sua aplicação (GIL, 2009). Na prática, um questionário é uma ferramenta usada para medir atributos ou características associadas a indivíduos, fenômenos, processos e/ou organizações. Ele é composto por um grupo de questões ou itens padronizados e definidos previamente. A principal presunção de um questionário é a garantia de exatidão e precisão na constatação dos objetos de pesquisa. Portanto, esses instrumentos foram potencializados para possibilitar a geração de dados usando métodos técnico-científicos (HAIR *et al.*, 2005; MALHOTRA, 2011).

De maneira análoga, Parasuraman (1991) postula que o questionário consiste em um grupo de questionamentos conduzidos com a intenção de produzir dados necessários para atender aos objetivos de uma investigação. Esse instrumento é crucial para a pesquisa científica, particularmente na área das Ciências Sociais. Já que não há uma metodologia padrão no que tange à sua estruturação, as perguntas devem ser desenvolvidas com a finalidade de acolher os objetivos da pesquisa.

No caso desta investigação, foi adotado o questionário do tipo aberto, o qual possui, em sua composição, perguntas de resposta aberta. A partir da adoção desse tipo de questionário, é proporcionada a aquisição de respostas mais aprofundadas. Em outras palavras, ele fornece ao sujeito mais liberdade para responder por meio da permissão da redação de respostas pelo próprio participante. Apesar disso, devido à possibilidade de receber uma variedade de respostas dependendo de quem responde à pergunta, torna-se mais difícil compreender e resumir esse tipo de questionário.

O questionário aplicado (ver APÊNDICE C – Questionário aplicado com os participantes da pesquisa) possui 15 perguntas com respostas abertas cujos questionamentos versam sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino e de aprendizagem e sobre a abordagem dos multiletramentos em sala de

aula. Cada professora participante da pesquisa recebeu, via *e-mail* institucional, uma cópia virtual do documento com a finalidade de respondê-lo de maneira digital.

Além do mais, as participantes foram solicitadas a escrever um memorial acadêmico descritivo (ver APÊNDICE D – Instruções para a escrita do memorial pelos participantes da pesquisa). Para Passeggi (2008, p. 120), um memorial pode ser descrito como

um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.

No caso do memorial acadêmico, a finalidade é fornecer um resumo conciso acerca da vida acadêmica do sujeito. De modo similar ao currículo, o conceito primordial da escrita de um memorial acadêmico é prover detalhes acerca da vida acadêmica, científica ou até mesmo cultural. Daí o fato de a palavra “memorial” remeter às memórias de um indivíduo.

Quanto ao caráter descritivo do memorial solicitado às participantes desta pesquisa, por meio da análise do texto, foi possível examinar as etapas da experiência das docentes a partir da descrição dos eventos ocorridos ao longo das jornadas acadêmica, intelectual, profissional e artística. Ademais, pelo fato de o memorial ter sido escrito em primeira pessoa, foi permitido às professoras realçar o valor de suas realizações no decorrer de suas trajetórias.

Uma cópia do roteiro para a escrita do memorial foi enviada, de forma virtual, às participantes da pesquisa. Cada docente realizou a escrita digital do texto, que não foi limitado com relação à quantidade mínima e máxima de caracteres. As instruções para a escrita do memorial incluíram a redação de um texto acerca da vida acadêmica e profissional das professoras, bem como a reflexão sobre as memórias e informações mais significativas da trajetória, as quais poderiam englobar atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, por exemplo.

Por fim, o último instrumento de geração de dados a ser abordado nesta subseção se refere à entrevista semiestruturada. Conforme Gil (2008), uma técnica relevante para examinar tanto o comportamento quanto a subjetividade do ser humano é a entrevista. A partir desse instrumento, torna-se evidente a possibilidade de, por exemplo, gerar dados sobre o que os indivíduos fazem, como fazem e porque fazem. Além disso, é possibilitado conhecer o que os sujeitos sentem, de modo a entender o contexto no qual vivenciam seus sentimentos.

Ao abordar especificamente a entrevista semiestruturada, DiCicco-Bloom e Crabtree (2006, p. 315) asseguram que ela é normalmente “organizada em torno de um conjunto de questões abertas pré-determinadas, com outras questões emergindo a partir do diálogo entre

entrevistador e entrevistado”. Assim sendo, à medida em que as entrevistas forem sendo realizadas, surgirão perguntas complementares as quais buscam elucidar e reunir informações mais precisas sobre algum aspecto contido no relato do participante (MCGRATH; PALMGREN; LILJEDAHN, 2019).

Portanto, a entrevista do tipo semiestruturada se distingue da entrevista estruturada pela última apresentar um conjunto de questões já estabelecidas. Colocado de outro modo, a entrevista semiestruturada viabiliza ao entrevistador realizar a inclusão de perguntas adicionais e imprevistas à medida em que a entrevista avança.

Dessa maneira, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com ambas as professoras participantes. Elas foram gravadas e, posteriormente, tiveram alguns de seus trechos selecionados para serem transcritos e convertidos em textos os quais oportunizaram analisar e interpretar os dados. O roteiro de perguntas desenvolvido contemplou 25 questões, em grande parte, referentes à formação inicial e continuada docente e sobre a concepção adquirida sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Ver APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os participantes da pesquisa).

Conforme os contatos previamente estabelecidos com a finalidade de agendar a execução das entrevistas com as docentes participantes, de forma propiciar a geração de dados, as entrevistas foram conduzidas na sala do Centro de Tecnologia em Múltiplas Linguagens (CETMUL’S), no IFPA - *campus* Abaetetuba, em horários os quais não prejudicaram o andamento das aulas ministradas pelas professoras.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Posteriormente à obtenção da gravação de áudio obtida diante da realização da entrevista, dos textos escritos pelas participantes resultantes do questionário e do memorial, e a partir das notas registradas pela pesquisadora no diário de campo, a análise dos dados gerados foi iniciada. Nesta subseção, os procedimentos adotados para tratar os dados são descritos.

Inicialmente, foi feita a leitura do memorial escrito pelas participantes para, primeiramente, conhecer as docentes e compreender suas trajetórias acadêmicas, as quais estiveram diretamente ligadas à iniciação à docência. Em seguida, os textos foram relidos para observar aspectos em comum os quais poderiam emergir nas produções das professoras, tais como as possíveis similaridades na vida acadêmica e profissional e/ou semelhança no gerenciamento da atuação docente.

Posteriormente, a segunda parte do tratamento dos dados se deu por meio da escuta das entrevistas de modo integral. Nesse momento, o que se buscou nas entrevistas foi identificar aspectos pertinentes a serem pontuados, como, por exemplo, a concepção sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a presença (ou ausência) da abordagem da EPT no processo de formação inicial docente e as oportunidades de formação continuada usufruídas. Dessa maneira, almejou-se encontrar, nas gravações, momentos de fala os quais contemplassem esses aspectos, a fim de que trechos específicos fossem transcritos. Após a identificação desses aspectos no áudio e a realização de sua transcrição, as informações adquiridas foram agrupadas em tópicos para serem analisadas. Assim, foram comparadas as percepções de ambas as docentes acerca de cada temática.

No final, as respostas geradas a partir da aplicação do questionário foram analisadas. Diante disso, foi possível verificar se as informações advindas deste instrumento e os aspectos verificados durante a fase de análise preliminar, estudo das falas proferidas na entrevista, eram consistentes.

Os dados obtidos a partir do memorial, da entrevista e do questionário foram analisados e aferidos em consonância com as práticas constatadas ao longo da observação das aulas e com as informações registradas no diário de notas da pesquisadora responsável pela condução deste estudo.

Na seção seguinte, que versa sobre a análise e a discussão dos dados, são apresentados e discutidos trechos relevantes do diário de campo, do memorial, da entrevista e do questionário os quais contribuíram para o alcance dos objetivos desta investigação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, os dados provenientes das observações das aulas, dos questionários, das entrevistas e dos memoriais são analisados e discutidos à luz do embasamento teórico apresentado na segunda seção desta Dissertação. Inicialmente, as aulas ministradas pelas professoras as quais foram observadas são descritas e analisadas. Após isso, as percepções das participantes quanto à relevância da formação docente para efetivar os multiletramentos são expostas. Posteriormente, as percepções com relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e à abordagem dos multiletramentos em sala de aula são evidenciadas. Por fim, percepções quanto às consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho são examinadas.

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS

Nesta subseção, a descrição e a análise das aulas observadas são feitas. Inicialmente, o foco são as aulas ministradas pela primeira participante da pesquisa, a professora Eli. Posteriormente, a atenção é voltada para as aulas conduzidas pela segunda docente, a professora Léia.

4.1.1 Aulas ministradas pela professora Eli

Este tópico está organizado em quatro divisões. Em cada um dos quatro pontos, são descritas as aulas ministradas pela professora Eli e observadas pela autora desta pesquisa. As aulas foram ministradas entre os dias 22 de março de 2023 e 26 de abril de 2023, das 07h20 às 09h50. Os 41 alunos matriculados na disciplina Língua Portuguesa I são discentes do 1º ano do EMI ao Curso Técnico de Pesca.

4.1.1.1 Aula 1

A primeira observação ocorreu no dia 22 de março de 2023. Para iniciar a aula, a professora saudou os alunos e revisou os assuntos abordados no encontro da semana passada. O conteúdo introdutório dizia respeito à linguagem. A docente utilizou o quadro branco para registrar, de forma escrita, que a linguagem é uma vontade e, ao mesmo tempo, uma capacidade. Assim, foi explicado que a linguagem é a capacidade de usar a língua, a qual se manifesta por meio da fala e da escrita.

Após isso, a docente indagou os discentes questionando-os o motivo pelo qual Marcos Bagno afirmou que os indivíduos devem ser políglotas na própria língua. Uma aluna se manifestou e explicou que isso devia-se ao fato de existirem variações linguísticas. A professora, ao concordar com a resposta da aluna, complementou a ideia ao mencionar exemplos de conceitos de palavras que eram expressos por meio de vocábulos diferentes, como, por exemplo: osga/lagartixa, mingau de milho/munguzá, arredar/afastar, escangalhar/quebrar.

Além do mais, a docente citou uma experiência vivida por ela para mostrar como o significado linguístico varia de acordo com a cultura e com a região geográfica: em uma viagem à Bahia, a professora Eli, ao comprar um acarajé, foi questionada se optava pela opção quente ou fria. A docente escolheu o acarajé quente por imaginar que a característica se referia à temperatura da comida típica. No entanto, o aspecto quente dizia respeito à presença de pimenta no alimento. Portanto, ao ingerir o acarajé, foi surpreendida pelo aspecto picante da comida.

Após revisar o conteúdo sobre língua e linguagem, a professora pediu que os alunos, sentados em suas carteiras, fizessem um círculo em sala de aula, pois seria feita uma atividade que testaria a capacidade de atenção dos discentes, os quais teriam que bater palmas quando a professora Eli mencionasse o nome de algum animal que voasse. Os nomes de vários animais foram sendo ditos de modo veloz pela professora, até que um animal o qual não voa foi mencionado, e um aluno bateu palmas. Por isso, ele foi conduzido até a frente da sala para pagar uma prenda. Os alunos riram e acharam a atividade divertida apesar de não ter tido relação com o tópico anterior e o tópico posterior abordado na aula.

Posteriormente, outra atividade foi conduzida. Do mesmo modo que a atividade prévia, essa de laboratório devido às alterações não teve relação com o ensino de Língua Portuguesa. Nesta dinâmica, os alunos se reuniram em duplas e foram organizados um de frente para o outro. A cada discente, a educadora entregou dois *flashcards* com imagens de duas frutas: laranja e limão. Os alunos deveriam escolher uma fruta para si e dar a outra para o seu par. Grande parte dos alunos preferiu entregar o *flashcard* do limão para o colega e ficar com o *flashcard* da laranja. Após isso, a professora contou uma história para reforçar a necessidade de respeitar as diferenças em sala de aula. Conforme a moral da história, cada indivíduo deveria guardar o limão para si, uma metáfora que tinha como ideia a importância de reservar para si as características ruins do ser humano e entregar o melhor ao próximo.

Em outra atividade, a docente retirou de sua bolsa uma caixa de bombons de chocolate que deveria ser passada entre os alunos. Em certo momento, ela daria um sinal para que a caixa parasse. Quando isso ocorresse, o estudante que tivesse com o item na mão deveria narrar, descrever ou dissertar um texto de forma oralizada envolvendo o nome de um dos bombons

presentes na caixa depois de explicar o conceito da palavra correspondente ao nome do bombom. A atividade descrita foi a forma utilizada pela professora para iniciar a aula sobre tipologia textual, momento no qual a ênfase poderia ter sido dada aos gêneros discursivos, pois diversos estudiosos da linguagem, como Luiz Antônio Marcuschi, por exemplo, não sustentam o trabalho com a tipologia textual pelo fato de ser limitado e trazer algumas problemáticas para a sala de aula. Por exemplo, é impossível ensinar narrativa em um sentido geral porque, apesar do fato de muitos textos poderem ser categorizados como narrativas, essas são concretizadas de muitas maneiras e na forma de variados gêneros, cada um com suas próprias características (SILVA, 2010).

Em seguida, ao seguir as orientações da docente, a turma se dividiu em trios para escrever uma história narrativa contendo um dos nomes dos bombons de chocolate. A narração deveria conter elementos, como: título, personagem(ns), espaço, tempo e enredo. Cerca de 30 minutos foram disponibilizados para que os estudantes criassem suas histórias. Nessa situação, foi possível observar a professora trabalhando a escrita como um dom. Por conseguinte, a docente não realizou nenhum trabalho prévio que desse suporte para a escrita pelos discentes. Nesse ponto, emerge a necessidade de a educadora focalizar o trabalho com o letramento, haja vista que essa concepção vem à tona com o objetivo de instigar um esforço para desafiar as práticas educacionais e provocar um aumento significativo no uso dos vários tipos de texto, gêneros discursivos e suportes de escrita.

Tendo em vista o ponto abordado no parágrafo anterior, Chartier (2002, p. 220) assera que “[...] é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até o seu leitor”. Segundo o autor, o processo de criação de textos envolve diversos momentos, técnicas e intervenções, além do ato de escrever. Dessa forma, Chartier (2002) defende que é impossível avaliar qualquer obra sem levar em conta a fonte que a suporta. Nessa conjuntura, para atingir seus leitores, os textos precisam estar associados às práticas e aos objetos que os apresentam à leitura.

Ao dar prosseguimento à descrição da aula, ao final, a turma se organizou em um grande círculo, a fim de que os trios compartilhassem suas criações. Cada trio expôs sua narração na frente da sala. Posteriormente, a docente corrigiu a história de cada trio e passou o visto no caderno. Para finalizar a aula, a professora explicou que, por meio da escrita das partes da narração por cada integrante do trio, foi possível criar um texto coerente e coeso. Nesse sentido, foi ratificada a essencialidade de seguir uma sequência lógica ao lidar com textos.

4.1.1.2 Aula 2

A segunda aula observada e analisada foi conduzida no dia 29 de março de 2023. Para iniciar, a professora entregou a cada aluno um texto de um parágrafo (Figura 3) e instruiu os discentes a identificarem a ideia central do texto. De modo bem-sucedido, os discentes responderam oralmente. Após isso, foi pedido que os alunos achassem e grifassem os nomes de animais presentes no parágrafo.

Figura 3 – Texto trabalhado pela professora em sala de aula

Na Mata

"Uma velha senhora chamada Renata morava sozinha na mata, num pequeno bangalô. Um dia, enquanto dormia, recebeu a visita de um estranho cobrador. Era um homem de cabelo sarará, que empurrou a porta e, logo que entrou, o mais forte que podia ele gritou: sua dorminhoca, que só gosta de fofoca, pague logo o que me deve e não me venha avacalhar, oferecendo boia ou papo barato, que não vou suportar. A velha senhora pulou da cama com o cabelo ainda emaranhado, calçou o sapato e, tremulando sem parar, uma célebre modinha começou a cantar. Os bichos que estavam na mata conheciam aquela melodia e logo foram acudir a velha senhora que morava sozinha".

Fonte: <<http://estudantes2014.blogspot.com/2014/03/texto-na-mata.html>>

Ainda com foco no texto, a docente ensinou, de maneira oral e escrita, por meio do uso do quadro branco, a diferença entre os artigos definidos e os artigos indefinidos, e expôs o motivo de haver nomes de animais no texto. Ao abordar os artigos, foi observado que a professora Eli não contemplou a análise linguística, apenas a gramática tradicional, o que evidencia, em sua atitude, a utilização do texto como um pretexto para o ensino da gramática normativa. Tal ponto é criticado pelo linguista João Wanderley Geraldi, que, desde a década de 1980, propõe a concretização da análise linguística dos textos. Em uma perspectiva hodierna, esse aspecto proposto pelo linguista consta tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação ao texto abordado, a educadora relatou a existência da linha e da entrelinha em um texto. Por isso, conforme a professora Eli, era necessário distinguir a compreensão da interpretação textual. Apesar disso, a compreensão e a interpretação do texto não foram trabalhadas pela educadora, o que afastou a possibilidade de o sujeito leitor participar ativamente do texto. Para Kleiman (1997, p. 31), “existe uma relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento”. A partir do estabelecimento dessa relação, é possibilitado ao aluno criticar e formular suas próprias ideias à medida que se tornam mais acessíveis para compreender o sentido do texto.

Dando continuidade, a professora Eli informou que mostraria dois vídeos com áudio e, depois, faria perguntas sobre eles. O primeiro vídeo, intitulado “A Ilha”, retratou, em forma de animação, a história de um homem que, refém do caos da cidade, ficou preso em um canteiro central. Com base nisso, a professora questionou os alunos sobre o que foi mostrado no vídeo. Dentre as respostas, as quais foram organizadas, pela docente, no quadro branco em forma de *brainstorming*, foi possível elencar: naufrago; história da criação do semáforo; esperança; alucinação; sobrevivência; importância da sinalização; um indivíduo naufragado na própria cidade; fome; alegria; e tempestade.

Em seguida, foi exposto o segundo vídeo, intitulado “A Moeda no Sapato”, no qual uma criança e um adolescente depositaram duas moedas nos sapatos de um homem trabalhador que executava seu ofício no campo, ao invés seguir a pegadinha proposta pela criança: esconder os sapatos do homem de modo que o trabalhador não os achasse. Seguindo os moldes da pergunta posta com relação ao primeiro vídeo, agora os aspectos observados na produção audiovisual englobaram, conforme a turma: agradecimento a Deus; tristeza; oração; simpatia; humildade; falta de respeito; necessidade; e falta de pão.

Após o registro das respostas dos *brainstormings* associados aos vídeos, a docente afirmou que poucas respostas, de fato, tinham relação com a habilidade de interpretação textual. Pelo contrário, conforme afirmado pela professora Eli, grande parte das respostas envolveu unicamente a compreensão do texto, que lida apenas com o que o autor expõe, e o leitor passa a adquirir um papel passivo sem possuir a capacidade de ler as entrelinhas do texto. Essa afirmação demonstra uma concepção equivocada da educadora, pois, na verdade, o momento relatado compreende a etapa da decodificação. Tal ponto transparece um desconhecimento das etapas de leitura e dos níveis de compreensão. Isso corrobora a necessidade de atualização, pela professora, acerca do processo de leitura, o qual é definido por Soares (2002, p. 68-69):

[...] do ponto de vista da dimensão individual de letramento [...], é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

Nessa perspectiva, o ato de ler se configura como algo mais considerável que apenas decodificar e/ou compreender. É a capacidade de entender o que foi lido e de avaliar criticamente os fatos apreendidos de forma a aplicá-los à vida cotidiana, a fim de conduzir análises críticas e expressar opiniões pessoais a partir das conexões entre o conhecimento adquirido com a leitura e a vida em sociedade.

Em seguida, a professora Eli citou o exemplo de uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a qual trazia um texto afirmando que os enfermeiros eram os responsáveis por irem às casas da população para repassar informações acerca de determinada campanha vacinal. No entanto, grande parte dos candidatos inferiram, por meio de seu conhecimento prévio, que eram os agentes de endemia os responsáveis por tal visita às habitações dos brasileiros. Nesse sentido, houve uma interferência da realidade na interpretação textual.

Mesmo trazendo vários textos e vídeos para as aulas, no que tange ao ensino da leitura, não houve benefícios para este processo, haja vista que, além de os textos não possuírem relação entre si, o ato de ler não foi abordado pela docente, aspecto o qual deve ser suprimido das aulas de Língua Portuguesa, pois o processo de leitura é bastante relevante para a formação do leitor, além de influenciar o desenvolvimento do pensamento crítico do educando. Para Rangel e Rojo (2010, p. 86), o indivíduo,

[...] na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

À vista disso, torna-se evidente que a leitura deve possuir um significado para quem lê, uma vez que ela engloba um conjunto de conhecimentos necessários para a compreensão tanto do texto quanto do mundo. Com a ausência da leitura, o ensino e a aprendizagem tornam-se mais difíceis de serem concretizados, pois a leitura, conjuntamente com a escrita, são as duas principais formas pelas quais um indivíduo desenvolve os conhecimentos necessários à sua formação acadêmica.

Ao mudar de tópico, aspecto recorrente o qual demonstra a não linearidade da temática nas aulas conduzidas pela educadora, a professora perguntou aos alunos o que achavam do Brasil e o que acreditavam que os estrangeiros achavam do país. Após diversas respostas negativas quanto à visão do outro sobre o Brasil e sobre a cultura brasileira, a educadora abriu um arquivo em extensão *Portable Document Format* (PDF), o qual abordava a questão da brasilidade. No entanto, a docente abriu um PDF equivocado que não continha a cartilha que gostaria de apresentar aos alunos. Assim, a professora Eli levou alguns minutos para encontrar o PDF correto.

Ao abrir o arquivo correto, a docente leu, em voz alta, um parágrafo da cartilha sobre brasilidade. Dessa maneira, alguns aspectos da cultura brasileira foram explicados. Dentre eles: felicidade, futebol, iemanjá, namoradeira, frevo, feijão e arroz, café, banana e tucano. Além do

mais, alinhada à aula sobre valorização da cultura nacional, a professora relatou que a história local do Boto da Amazônia venceu um prêmio internacional de melhor lenda. Ainda nesse sentido, a educadora mencionou e explicou o sentido e o contexto de produção do poema nacionalista I-Juca-Pirama, de Gonçalves Dias. Após a explicação, a docente recitou um trecho do poema.

Posteriormente, a professora mencionou a existência de uma banana azul, geneticamente modificada, com gosto de baunilha. Quase todos os alunos desconheciam o fato. Por isso, foi dado 2 minutos para que pudessem pesquisar as fotos da fruta no celular.

Dando continuidade, ainda explorando a cartilha, a professora mostrou uma foto do quadro *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, e questionou os alunos se eles sabiam o motivo pelo qual a cabeça do indivíduo, na obra, era menor que o restante do corpo. Após notar que os discentes desconheciam a resposta, a professora explicou que se tratava da valorização do trabalho manual em detrimento do uso da mente para pensar reflexivamente.

A docente continuou mostrando várias imagens que exaltavam a brasilidade: arte, gastronomia, entretenimento, samba, bossa nova, technobrega, esculturas, e até o jogo *Call of Duty*, que teve um de seus cenários ambientados nas favelas cariocas. Para finalizar, a professora Eli cantou a canção *Garota de Ipanema*, de Tom Jobim, na versão em espanhol.

Ao final da aula, a docente, de modo a instigar a reflexão, perguntou novamente o que os alunos achavam do Brasil a partir de uma visão vinda do exterior. Com base nisso, a turma faria uma atividade em trios na qual cada trio teria que elaborar um pequeno texto de um parágrafo acerca das impressões pessoais sobre o Brasil. Para auxiliar, a docente escreveu o título da atividade no quadro branco: O Brasil de hoje. Nesse sentido, os estudantes se uniram em trios e sentaram uns próximos aos outros.

4.1.1.3 Aula 3

A terceira observação aconteceu no dia 19 de abril de 2023. Nesse dia, a professora chegou em sala de aula com o *notebook* emprestado do Coordenador de Ensino e Políticas Educacionais, pois seu *notebook* estava em uma assistência técnica para ser consertado. A Figura 4 apresenta a estrutura física da sala de aula, a qual possibilita o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional. Na imagem, é possível verificar os recursos tecnológicos comumente utilizados pela educadora em suas aulas: *notebook* e projetor.

Figura 4 – Recursos tecnológicos comumente utilizados pela professora Eli em suas aulas



Fonte: Registrado pela autora do trabalho

A aula deste dia seria destinada para a continuação das apresentações do seminário avaliativo sobre os conteúdos ensinados no 1º bimestre. Na aula anterior, as apresentações estiveram relacionadas aos tópicos: variação linguística e figuras de linguagem. Na terceira aula observada, os tópicos dos seminários envolviam assuntos, como: funções de linguagem, níveis de linguagem, denotação e conotação, divisão silábica e graus de formalismo.

Para captar a atenção dos alunos, a educadora fez novamente a dinâmica do animal que voa. A professora realizou 4 rodadas da atividade, e, conforme a regra já compreendida pela turma, aqueles alunos que batessem palmas quando o nome de animais que não voam fosse mencionado pela professora deveriam pagar uma prenda em sala de aula. Neste dia, as prendas foram: imitar uma minhoca e fazer polichinelo.

De volta à seriedade da aula, o primeiro grupo apresentou o seminário sobre as funções de linguagem. Foram utilizadas apresentações em *slides* que continham texto em prosa, tirinhas, conjuntos e imagens. Seguidamente, o segundo grupo apresentou o seminário sobre níveis de linguagem. É válido frisar que a professora complementava as informações ao final das apresentações de cada grupo. Por exemplo, com foco no segundo grupo, a docente explicou os conceitos de pleonasma, cacofonia, barbarismo e solecismo.

Posteriormente, o terceiro grupo apresentou o seminário sobre denotação e conotação. Na ocasião, uma integrante da equipe explicou, de modo equivocado, uma tirinha que versava sobre o sentido figurado e o sentido denotativo. Ao notar o equívoco da estudante, a professora

Eli perguntou se alguém da equipe gostaria de interferir. Uma outra aluna se manifestou e corrigiu a informação errônea repassada pela colega.

No mesmo contexto, o quarto grupo apresentou o seminário sobre a divisão silábica. Esta equipe preparou uma atividade de fixação sobre a separação das palavras em sílabas, e aplicou com a turma. Por fim, o quinto grupo apresentou o seminário acerca dos graus de formalismo.

Ao final, a docente deu dicas de como apresentar um seminário de forma bem-sucedida: olhar para a plateia, estudar o assunto completo e ler, nos *slides*, apenas os pontos realmente necessários. Para finalizar, a educadora solicitou, de todos os grupos, como atividade, a escrita de resumo a partir do seminário apresentado. O resumo poderia ser feito de maneira individual ou em grupos. A docente circulou pela sala para checar o andamento da atividade e sanar possíveis dúvidas dos discentes.

Após finalizarem, os alunos entregaram suas atividades para a professora, que corrigiu e deu o visto. A educadora chamou atenção para a necessidade de escrever o resumo com as próprias palavras, ao invés de fazer uma síntese por meio da cópia direta de trechos de texto. Apesar disso, o texto de síntese seria aceito, uma vez que esse detalhe quanto à produção do resumo não havia sido explicado por ela previamente.

4.1.1.4 Aula 4

A última observação da aula ministrada pela professora Eli com a finalidade de obter dados para esta pesquisa ocorreu no dia 26 de abril de 2023. Neste dia, a docente iniciou a aula realçando os pontos negativos observados por ela durante as apresentações do seminário. Além do mais, mencionou estratégias que poderiam ter auxiliado na preparação do trabalho, como: ensaiar previamente e criar um grupo no aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, com o objetivo de fomentar discussões entre os integrantes da equipe sobre a apresentação.

Nesse sentido, a educadora solicitou que os mesmos grupos do seminário se reunissem. Após isso ser feito, ela entregou uma atividade avaliativa impressa (Figura 5) para complementar a pontuação dos discentes. Assim, a docente explicou as questões da atividade em voz alta e, posteriormente, andou pela sala de aula para checar o andamento do trabalho realizado pelas equipes. A professora Eli chamou atenção dos estudantes por estarem conversando alto e sobre outros assuntos que não a atividade avaliativa. Desse modo, a educadora informou que se alguém olhasse o celular para consultar, perderia ponto, pois apenas as anotações do caderno poderiam ser verificadas naquele momento.

Figura 5 – Atividade avaliativa impressa entregue pela professora à turma

IFPA – INSTITUTO FEDERAL DO ESTADO DO PARÁ
 CAMPUS ABAETETUBA- TURMA: _____
 PRF.ª: _____



INSTITUTO
FEDERAL
Pará
Campus
Abaetetuba

ALUNOS: _____

ATIVIDADE AVALIATIVA – CONTINUAÇÃO SEMINÁRIO

1-Ao saber que comunicação ocorre quando interagimos com outras pessoas utilizando linguagem, e que esta se manifesta por meio de ideias, opiniões e sentimentos, por meio de palavras, gestos, movimentos, expressões corporais e facial; exemplifique, por meio de imagem, a manifestação de uma linguagem mista.

2- Associe a 2ª coluna, de acordo com a Figura de Linguagem exemplificada:

(a) Metáfora () As folhas bailavam como uma onda no mar

(b) Comparação () Todos pensam que somos árvores infrutíferas

(c) Hipérbole () A vida é como uma roda gigante, ora no alto, ora no chão

(d) Personificação () A nuvem falou para a outra nuvem: “Num vem não ...
que não tem perdão.”

3- Diferencie a Função Emotiva, da Função Poética:

4- (Tijucas 2015) Assinale a alternativa que contém a frase correta de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa.

a. () Não estamos só!

b. () Estes carros custam caros.

c. () Muito obrigada, disse ela.

d. () Minha amiga anda meia esquisita.

e. () Há menas pessoas no show hoje.

5- - (Acep) Marque a alternativa que apresenta a sequência CORRETA de divisão silábica:

a) E-pi-lé-p-ti-co, res-sen-ti-men-to, es-mi-u-çar, chã-o, bi-ó-gra-fos, e-xa-ustão;

b) E-pi-lép-ti-co, re-ssen-ti-men-to, es-miu-çar, chã-o, bió-gra-fo, ex-aus-tão;

c) E-pi-lép-ti-co, res-sen-ti-men-to, es-mi-u-çar, chã-o, bi-ó-gra-fos, e-xa-ustão;

d) E-pi-lép-ti-co, res-sen-ti-men-to, es-mi-u-çar, chã-o, bi-ó-gra-fos, e-xaus-tão;

e) E-pi-lé-p-ti-co, re-ssen-ti-men-to, es-miu-çar, chã-o, bió-gra-fos, e-xa-us-tão.

Fonte: Produzido pela participante da pesquisa

Depois, a docente relatou que quando os grupos finalizassem, deveriam aguardar com as folhas em mãos, pois ela repassaria o comando para uma segunda questão: verificar o conteúdo no grupo da turma no *WhatsApp* para comparar com aquilo que tinham respondido. Neste dia, a professora Eli não demonstrou felicidade, como normalmente acontecia em suas aulas. Pelo contrário, estava séria por conta da morte de um primo próximo.

Após as equipes entregarem a atividade, a educadora ligou o *notebook* e o projetor para utilizá-los. Ela pediu para os alunos organizarem as fileiras antes de solicitar que pegassem os cadernos para copiar o novo assunto que seria ministrado: ambiguidade e construção textual, os quais estavam destinados ao 2º bimestre. Assim, para iniciar, a docente fez a distinção, de modo oral, entre ambiguidade e polissemia.

Para explicar o novo conteúdo, foi utilizada uma apresentação bastante visual de *slides* em *PowerPoint*. Essa exibia um fundo preto e letras brancas grandes e em negrito. A apresentação também continha texto escrito de modo sublinhado e texto escrito com cores distintas do branco para destacar as principais ideias. Ademais, possuía tirinhas, campanhas publicitárias e outras imagens, por exemplo. Dentre as tirinhas utilizadas para explicar a ocorrência da ambiguidade, foram utilizadas as tirinhas expostas nas Figuras 6, 7 e 8.

Figura 6 – Tirinha 1 exposta pela professora



Fonte: <<https://eraverdade.blogspot.com.br/2014/02/imagens-atuais-de-um-mundo-moderno.html>>

Figura 7 – Tirinha 2 exposta pela professora



Fonte: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho?fref=ts>>

Figura 8 – Tirinha 3 exposta pela professora



Fonte: <<https://willtirando.com.br>>

Ao tecer comentários sobre a Figura 8, a docente relatou que se tratava de um pseudotexto, fato que demonstra uma compreensão equivocada desse conceito pela educadora. Em seguida, de modo inesperado, a apresentação que a professora expunha foi interrompida por um mal contato ente o cabo ligado ao projetor e o *notebook* utilizado pela docente. Após resolver o empecilho, a docente expôs, nos *slides*, algumas questões de múltipla escolha e pediu que os estudantes verificassem os exercícios posteriormente, quando o material fosse disponibilizado à turma. Ao final, a professora Eli apresentou as referências utilizadas na construção da aula e finalizou o encontro.

4.1.2 Aulas ministradas pela professora Léia

Esta subseção está dividida em quatro pontos. Em cada um dos quatro tópicos, são descritas as aulas ministradas pela professora Léia e observadas pela autora deste trabalho. As aulas foram ministradas entre os dias 16 de março de 2023 e 20 de abril de 2023, das 16h10 às

18h40. Os 17 alunos matriculados na disciplina Língua Portuguesa III são discentes do 3º ano do EMI ao Curso Técnico de Mecânica.

4.1.2.1 Aula 1

A primeira observação foi realizada no dia 16 de março de 2023. A docente iniciou a aula expondo, em uma apresentação de *slides* em *PowerPoint*, uma entrevista escrita a partir da oralidade, de forma a introduzir a temática da concordância verbal. Para tanto, a professora solicitou que algum discente voluntário lesse o texto. Conforme a Figura 9, o aluno voluntário levantou-se e foi até a frente da sala para realizar a performance do ato de leitura. Em seguida, o aluno indicou uma colega de classe para dar prosseguimento à leitura da entrevista.

Figura 9 – Performance do ato de leitura pelo aluno voluntário



Fonte: Registrado pela autora do trabalho

Após a finalização da leitura da entrevista por ambos os discentes, a educadora perguntou aos estudantes se a entrevista havia sido conduzida de maneira oralizada, já que apresentava marcas da escrita informal. Sem aguardar a resposta dos alunos, a educadora respondeu às suas perguntas explicando aspectos relacionados à concordância verbal.

Em um dos momentos de debate sobre concordância verbal entre docente e discentes, um aluno associou o tópico à ausência de concordância na expressão popular “é nós”, bastante

comum na fala informal. Seguindo a discussão, o mesmo estudante citou exemplos de outros termos informais os quais são, inclusive, abreviados quando são observados na *internet*, por exemplo: “tamo junto” (“tmj”), “tá ligado?” (“tlgd?”) e “beleza” (“blz”).

Posteriormente, a professora abordou as marcas da oralidade presentes na entrevista, que puderam ser evidenciadas por meio de palavras, como “pra”, “tá” e “a gente”. Assim, a docente explicou que o texto apresentava marcas da oralidade, nesse caso, representadas pela presença de palavras informais pelo fato de ser uma entrevista, não transcrita, mas escrita a partir da oralidade.

Dando continuidade à aula, a educadora passou a abordar um novo ponto dentro do contexto do gênero discursivo editorial: a relação entre o escrito e o contexto de produção do gênero editorial. Nessa perspectiva, os novos tópicos diziam respeito às características do gênero editorial, o qual tem como propósito expor a opinião do jornal acerca de um fato; à relação entre fato e opinião do editorial; à importância de reconhecer o contexto de produção; e a como se constrói a opinião no gênero editorial.

Em seguida, a docente mostrou uma charge (Figura 10) por meio dos *slides*, a qual trazia um meme sobre a pandemia da COVID-19, e extraiu informações acerca da interpretação do texto a partir de perguntas sobre seu contexto de produção, por exemplo. Após isso, a professora explicou a diferença entre charge e cartum, deixando claro para os estudantes que a charge aborda, de maneira explícita, o ano e o contexto de sua produção. Atrelado à discussão, a professora Léia apresentou alguns memes sobre a pandemia os quais ficaram famosos nas redes sociais (Figura 11 e Figura 12). Ao analisar esse ponto e observar que, na mesma aula, foram abordados inúmeros gêneros discursivos, fica evidente o trabalho com o gênero pelo gênero.

De modo oposto, haja vista que os gêneros são aprendidos ao longo da vida, como membros de um determinado grupo social (BAKHTIN, 1997), é fundamental que se faça, pela docente, uma reflexão sobre a crucialidade do trabalho com os gêneros em sala de aula. Como resultado, isso torna os leitores, e os escritores, capazes de compreender diversos textos compartilhados na sociedade, além de poderem assumir o papel de locutores, e de cidadãos competentes para produzir textos eficazes nas mais diversas situações. Portanto, é necessário que o aluno esteja integrado à realidade social, atuando como um sujeito dinâmico cujas características mudam assim como o contexto social em que vive.

Figura 10 – Charge exposta pela professora Léia à turma



Fonte: <<https://blogdoaftm.com.br/wp-content/uploads/2021/07/4094-1024x768.jpg>>

Figura 11 – Meme 1 exposto pela professora Léia à turma



Fonte: <<https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/2020/12/25/em-um-2020-com-pandemia-e-crise-politica-memes-foram-respiro-tragicomico/>>

Figura 12 – Meme 2 exposto pela professora Léia à turma



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/283023157821792908/>>

Posteriormente, a docente mostrou, nos *slides*, tópicos escritos que explicaram a charge exposta anteriormente. Ao continuar a abordagem acerca do gênero editorial, seguindo seu planejamento, a professora afirmou que mostraria um vídeo de um editorial oralizado no Jornal Nacional pelo jornalista William Bonner. Entretanto, o vídeo não carregou devido à fraca conexão à *internet*. Portanto, o editorial foi lido, em voz alta, por um aluno. Para instigar o debate, a docente Léia apresentou um texto publicado pelo portal Universo *Online* (UOL) produzido como reação ao editorial do Jornal Nacional, que obteve muitos comentários positivos na *internet*. Nesse caso, ambos os textos (editorial e notícia) estavam interligados.

Com a participação bastante ativa dos alunos na aula, que comentavam e respondiam a todas as perguntas colocadas pela professora, a educadora Léia mostrou e explicou as estratégias argumentativas utilizadas no editorial. Ao final da aula, a docente disponibilizou à turma uma atividade escrita com o seguinte comando a qual envolvia a análise do editorial em questão: refletir em qual parte do texto estão concentrados os argumentos.

4.1.2.2 Aula 2

A segunda aula foi conduzida no dia 23 de março de 2023. Na ocasião, a professora Léia iniciou a aula checando o caderno de alguns alunos de modo que pudesse corrigir e dar o visto na atividade avaliativa demandada aos discentes previamente. Em seguida, a educadora explicou as instruções para uma outra atividade avaliativa que valeria 3 pontos para a avaliação

do 1º bimestre, escrever um parágrafo dissertativo argumentativo a partir do seguinte comando exposto na apresentação de *slides* no *PowerPoint* utilizados pela professora: “Escreva um parágrafo opinativo sobre o seguinte tema: Desafios da saúde pública diante na queda da vacinação de crianças no Brasil”. De modo breve, a docente citou exemplos orais de algumas estratégias argumentativas.

A partir do comando da atividade, a professora explicou que o foco da aula seria a construção da argumentação por meio de 6 estratégias argumentativas. Para isso, foi utilizada uma apresentação de *slides* com o título: “Estratégias argumentativas no gênero editorial”. Na mesma apresentação, na página seguinte, foram expostos os conteúdos da aula: a definição das estratégias argumentativas e a importância da argumentação na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse sentido, a docente explicou o que eram os argumentos e as estratégias argumentativas. Além do mais, expôs, nos *slides*, um editorial do jornal Estadão intitulado “O tamanho do negacionismo”. A utilização desse gênero discursivo foi utilizada para apresentar algumas das estratégias argumentativas aos alunos por meio de um texto autêntico. Dentre as estratégias abordadas, é possível mencionar: alusão histórica; causa e consequência; contraste; comprovação; exemplificação; e autoridade.

Ademais, para mostrar exemplos de argumentações construídas com base na alusão histórica e na exemplificação, a professora apresentou trechos de redações de candidatos que tiraram nota mil em edições prévias do ENEM. Para finalizar, a docente explicou que cada aluno deveria eleger uma das estratégias argumentativas estudadas para o desenvolvimento da atividade avaliativa requisitada no início da aula.

4.1.2.3 Aula 3

A terceira observação foi feita no dia 30 de março de 2023. Neste dia, a professora aplicou uma prova impressa com 8 questões como parte integrante do método de avaliação do 1º bimestre. Cada questão valia 0,5 ponto. A prova, a qual não foi cedida pela professora para ser analisada para fins de pesquisa, foi composta por questões objetivas (com cinco alternativas cada) e uma questão subjetiva. Essa última deveria ser feita pelos alunos em uma aula posterior.

Durante a aplicação da prova, alguns estudantes tiraram dúvidas sobre as questões, que foram sanadas pela docente. Ao final, a professora corrigiu as provas e informou a nota individual de cada aluno.

4.1.2.4 Aula 4

A quarta observação ocorreu no dia 20 de abril de 2023. Nesta aula, foi aplicada a prova de 2ª chamada. Apenas alguns alunos a fizeram. Enquanto isso, os demais estudantes os quais não possuíam pendências ficaram sentados ao redor da mesa da professora conversando com a docente.

A professora Léia informou que, caso algum discente almejasse aumentar sua nota da prova de 1ª chamada, existia a possibilidade de fazer uma atividade contendo 4 questões que haviam sido disponibilizadas no *Google Classroom*, um sistema de gerenciamento de conteúdo com foco nas escolas o qual visa tornar a criação, a distribuição e avaliação de trabalhos mais direta.

4.2 PERCEPÇÕES QUANTO À RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EFETIVAR OS MULTILETRAMENTOS

A formação de professores é um dos aspectos mais relevantes e consideráveis contidos no processo de ensino, visto que, diante de um docente qualificado e empenhado em realizar seus atributos como professor de maneira profícua, torna-se mais propícia a aprendizagem bem-sucedida dos discentes.

Nesse sentido, é válido pontuar a relevância da formação inicial docente, pois, assim como a formação continuada, promove a aquisição de saberes fundamentais para um apropriado exercício da profissão, o que contribui para o atendimento das demandas sociais. Isso significa que, por meio da formação docente, diversos saberes entram em contato, dentre eles: saberes históricos, saberes teóricos e saberes práticos (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017). São esses saberes que interagem entre si, de maneira a garantir a assertiva atuação dos professores no âmbito da profissão docente.

De modo complementar à relevância da formação inicial docente pontuada no parágrafo anterior, destaca-se, do mesmo modo, a pertinência da formação continuada, também chamada de “educação contínua” por alguns estudiosos da área, como uma das contribuintes diretas da qualidade da educação proporcionada pelas instituições formais de ensino. Em relação a isso, Delors (2003, p. 160) afirma que:

[...] a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...]. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período

de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

A partir da ideia mencionada pelo estudioso, reitera-se o fato de a formação continuada do professor não ocorrer unicamente no contexto do sistema educativo. Isso significa que a formação em outros campos de atuação pode fomentar oportunidades de aprimoramento da prática docente a ser desenvolvida no âmbito educacional.

No caso das docentes Eli e Léia, ambas concordam que, para obter bons resultados dos alunos, é fundamental que os professores continuem seu desenvolvimento profissional de maneira contínua. Desse modo, a formação continuada docente permite maior reflexão e refinamento das práticas pedagógicas ao promover a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo do educador. Por esse motivo, as participantes relataram que, mesmo após a conclusão do curso de graduação em Letras, ambas buscaram investimentos, a fim de que pudessem aprimorar suas carreiras profissionais como educadoras. Quando questionadas acerca da relevância da formação continuada para si, como professoras da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), as participantes da pesquisa afirmaram:

[1] Acho extremamente relevante, pois a formação continuada, quando os conhecimentos adquiridos por meio dela são aplicados, é algo **ajuda o professor a se tornar cada vez mais um melhor professor**. Isso auxilia no sucesso do processo de aprendizagem do aluno (Professora Eli, entrevista, maio/2023).

[2] **Eu acho a formação continuada fundamental pra qualquer professor de qualquer nível, né?** Na carreira EBTT, eu acho que ela precisa ser potencializada por conta de que nós estamos entregando esses alunos pro mercado de trabalho. Então **a gente precisa estar ainda mais preocupados com essa formação continuada até para que as nossas aulas possam refletir essa necessidade do mundo, essa necessidade do mercado de trabalho**, essas mudanças pelas quais a sociedade vem passando e principalmente também no contexto pós-pandemia. Então ela é fundamental, ela é necessária, deve ser valorizada. Esses momentos devem ser cada vez mais potencializados (Professora Léia, entrevista, maio/2023).

A partir dos excertos, na visão da educadora Eli, a formação continuada deve contribuir para o desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da carreira do professor a partir da ressignificação de seu trabalho e de sua prática pedagógica. Tal ponto de vista é reforçado pelo pensamento de Imbernón (2010). Para o autor, o processo contínuo de autoavaliação do que se faz e por que se faz, bem como os aspectos envolvidos antes e durante a instrução em sala de aula devem ser estimulados por meio da formação continuada dos docentes. Por esse motivo, “a formação distante da prática docente deveria ser reduzida” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). Desse modo, é necessário articular novos saberes na construção do conhecimento com a finalidade de levantar novas questões práticas para tentar compreendê-las pela lente da teoria e

da prática real ao partir do diálogo com os demais envolvidos no processo formativo (IMBERNÓN, 2010).

No caso do pensamento da professora Léia, para se adaptar às mudanças exigidas pelo sistema educacional contemporâneo, os professores, não apenas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas de todos os níveis e modalidades de ensino precisam adquirir formação de modo contínuo. No que diz respeito aos docentes da Carreira de Magistério do EBTT, essa formação deve englobar as demandas advindas do mundo do trabalho, as quais serão requisitadas aos discentes futuramente. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional de professores da EPT deve garantir a integração de seus conhecimentos didáticos, específicos e técnicos.

Apesar da necessidade de os professores da EPT também serem formados para exercer a atividade profissional de forma competente, as professoras Eli e Léia pontuaram que, em seus processos de formação inicial, não houve formação para a EPT, fato que, para a professora Eli, é resultante da quase invisibilidade que essa modalidade de ensino possui, ponto evidenciado, por exemplo, pela existência de poucas instituições ofertantes de EPT no contexto brasileiro. Nesse caso, é possível associar a ausente formação para essa modalidade à limitada concepção acerca da EPT que as professoras tinham multiletramentos oferecem para diversificar a abordagem antes de atuarem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

[3] Antes de atuar como docente EPT, minha concepção era de que a EPT formava trabalhadores exclusivamente para atuarem no mercado de trabalho por meio da oferta de cursos que capacitavam os alunos para arrumarem empregos técnicos. Na minha visão, a EPT servia pra facilitar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho (Professora Eli, entrevista, maio/2023).

[4] A concepção que eu tinha é de que era realmente um ensino técnico que tinha poucas possibilidades de aprendizagem, digamos assim, mais humana, a formação para a cidadania, e que era uma formação mais voltada para o mercado de trabalho aprendendo técnicas, aprendendo conceitos específicos daquela área, e que o aluno que estudava um curso técnico era um aluno que muitas vezes era aquilo que ele queria, ele já sabia que ele queria trabalhar naquela profissão, então ele achava que não precisava fazer o Ensino Médio para depois buscar uma profissionalização. Então eu achava que ele iria parar nessa etapa (Professora Léia, entrevista, maio/2023).

Na visão inicial de ambas as educadoras acerca da EPT, a adesão a essa modalidade de ensino significava a ausência da formação integral dos sujeitos. No entanto, o papel da EPT vai além de seu uso como veículo para aumentar a empregabilidade. A importância dos conhecimentos técnicos e tecnológicos inerentes à formação não é contestada, mas não se limita a eles. Como resultado, é confirmada a essencialidade de um desenvolvimento humano integral

na perspectiva da omnilateralidade e da emancipação que viabilize a integração do país à economia global. Diante disso, urge que os currículos das instituições ofertantes da EPT sejam estabelecidos com base na integração entre trabalho, cultura, tecnologia e ciência a partir da ótica da formação humana integral (MOURA, 2014).

Quando questionadas sobre a visão atual que possuíam sobre a EPT, as professoras manifestaram uma visão diferente de antes, a qual não enxergava a EPT como uma possibilidade de promover o acesso aos conhecimentos tecnológicos e científicos desenvolvidos e aprimorados pelo ser humano.

[5] Hoje tenho uma concepção de EPT diferente do passado. Compreendo que a EPT não tem como objetivo único a formação do aluno para o trabalho. Pelo contrário, **a EPT busca a formação integral do aluno, ou seja, uma formação para a vida, que o ensine a ser um cidadão ético e ativo que atue na sociedade promovendo a evolução dela** (Professora Eli, entrevista, maio/2023).

[6] Hoje eu percebo que é diferente. **Os alunos têm possibilidade de ter aulas com uma formação mais humana, uma formação mais crítica e reflexiva que eu achava que não acontecia tanto. Pelo contrário, eu percebo que existem muitos eventos que promovem essa educação crítica, promovem a percepção crítica do mundo, inclusive da realidade do entorno.** E também percebo que muitos alunos estudam no IFPA, mas eles não almejam parar no ensino técnico. Eles almejam ter essa possibilidade de trabalhar logo que tiverem formados, mas eles também almejam o Ensino Superior. Eles também vislumbram fazer um processo seletivo, um ENEM, inclusive em áreas que não tem nada a ver com a formação inicial desses alunos (Professora Léia, entrevista, maio/2023).

Observa-se que a visão emergente das professoras sobre a EPT considera o avanço do pensamento crítico como forma de compreender as concepções, as potencialidades, as questões e as crises da sociedade para, a partir daí, auxiliar no desenvolvimento de novos modelos de produção de conhecimento voltados para interesses de cunho comunitário e social. Nessa conjuntura, verifica-se que a alteração na visão sobre a finalidade dessa modalidade de ensino adveio não da formação inicial – uma vez que a formação para EPT não foi abordada em seus cursos de graduação em Letras –, mas da formação continuada a qual as professoras vivenciaram a partir de suas experiências práticas decorrentes das atuações em sala de aula.

Nesse contexto, a formação continuada de professores tem sido vista como uma necessidade urgente pelo fato de os cursos de licenciatura não suprirem as demandas envolvidas na capacitação de futuros professores. Por isso, esses cursos, muitas vezes, são considerados ineficientes para o estabelecimento de uma formação docente holística que, de fato, capacite o futuro professor a ensinar. Por isso, autores como Schnetzler e Rosa (2003, p. 27) apontam justificativas para a pertinência de dar maior ênfase ao processo de formação continuada de docentes ao afirmarem que há

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

De modo semelhante ao pensamento de Schnetzler e Rosa (2003), Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, na perspectiva do autor, a prática pedagógica é orientada pela existência de uma educação problematizadora, a qual fundamenta o currículo ao requerer diálogo e exigir leitura de mundo para que essa educação atinja o objetivo de humanizar, transformar e contribuir para a instauração de uma justiça social.

Diante da necessidade de formação continuada docente pontuada pelas professoras e do reconhecimento da crucialidade do desenvolvimento da prática do professor, o campo de estudo teórico e os elementos os quais permeiam a construção da melhoria do local de trabalho na instituição de ensino, como a manutenção da escola e das políticas educacionais, por exemplo, são pontos que devem estar ligados ao desenvolvimento do currículo. Por isso, as docentes afirmaram que buscam oportunidades de se aperfeiçoar profissionalmente com frequência.

A professora Eli ocasionalmente participa das formações continuadas oferecidas pelo IFPA - *campus* Abaetetuba, onde atua como professora. Por outro lado, a professora Léia busca oportunidades de formação continuada, em média, uma vez por semestre. A docente relatou fazer o uso da *internet* para isso, haja vista que depois da pandemia, a *internet* se potencializou. Por esse fator, conforme seu ponto de análise, hoje em dia, a partir desse recurso, é possível encontrar muito material de qualidade.

A professora Léia aborda a *internet* como algo positivo para a sua formação continuada e como um recurso potencializador de aprendizagens, o que pode contribuir para um processo contínuo de construção de conhecimento ao originar novas fontes de informação a quais, por sua vez, alimentarão esse processo. Dessa forma, o uso da *internet* como um novo método de acesso à informação, bem como uma ferramenta que suporta novos métodos de aprendizagem, interação e participação levou à quebra de barreiras relacionadas à acessibilidade, ao tempo e ao espaço.

Portanto, devido às possibilidades oferecidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), novos hábitos de aprendizagem surgiram. Com eles, estímulos

perceptivos e racionalidades emergiram (KENSKI, 2003). Essas mudanças trouxeram à tona questões que os educadores não podem ignorar, como a abordagem dos multiletramentos em sala de aula, aspecto o qual é alavancado a partir do domínio das TDIC pelo professor.

Por conseguinte, a adequada abordagem dos multiletramentos requer uma congruente formação docente para tal. Isso significa que professores os quais possuem competência para utilizar a *internet* de maneira atrelada ao ensino, mais bem preparados estarão para abordar os multiletramentos em sala de aula.

Diante da pertinência das diversas “formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo” (KLEIMAN, 2014, p. 81), ou seja, dos multiletramentos em sala de aula, as participantes consideraram relevante a proposta de uma formação continuada sobre a abordagem dos multiletramentos.

[7] [...] a formação continuada com foco na abordagem dos multiletramentos auxilia os docentes a melhor trabalhar os aspectos relacionados aos multiletramentos em sala de aula (Professora Eli, questionário, maio/2023).

[8] É fundamental! Vivemos em um mundo com cada vez menos texto verbal e cada vez mais imagens, sons, cores... Mas a palavra jamais vai perder a sua força vital. E a relação entre as múltiplas linguagens ainda precisa ser mais explorada, inclusive pelos professores de outras disciplinas (Professora Léia, questionário, maio/2023).

Por meio de suas palavras, a professora Eli expressa que a formação docente para os multiletramentos é o princípio-chave para que o docente consiga abordar os multiletramentos em sala de aula de maneira eficaz. Ou seja, quando capacitado, o professor passa a ter aptidão para abordar a diversidade de textos e culturas de modo que esses aspectos sejam levados em consideração para tornar possível a reflexão sobre as multiplicidades presentes no cotidiano social de modo que o processo educativo envolva também a capacidade de utilizar essas reflexões para criar práticas discursivas reconhecedoras da realidade.

Por sua vez, a docente Léia corrobora a crucialidade da formação de professores não só da área de Língua Portuguesa, mas de todas as outras disciplinas para efetivar os multiletramentos. Nessa perspectiva, a participante reitera a primordialidade da diversidade cultural e linguística para o desenvolvimento dos multiletramentos em uma sociedade a qual utiliza uma variedade de manifestações interculturais, midiáticas, multissemióticas e multimodais como parte integrante do processo comunicativo.

Desse modo, a posição dos envolvidos no sistema educacional é alterada: o aluno assume o papel de protagonista; o professor abre mão do papel principal para servir de mediador na condução das atividades; a escola se transforma em um cenário de ações contextualizadas;

o currículo deixa de ser imutável e passa a ser escrito gradualmente em resposta às necessidades observadas (KLEIMAN, 2008).

Neste cenário, as TDIC, as quais estão atreladas aos multiletramentos, possuem um papel primordial no contexto multimodal, pois, com o avanço tecnológico, houve um aumento na aquisição de conhecimento e na produção de práticas discursivas. Isso foi possível porque esses avanços disponibilizaram uma variedade de informações as quais se somam à bagagem intelectual de quem tem acesso a elas por meio dos multiletramentos. Portanto, a educadora Eli pontuou o papel positivo desempenhado pelas TDIC em sua formação docente.

[9] As TDIC são importantes ferramentas para eu aprimorar minha formação docente, pois há diversas oportunidades de fazer cursos rápidos ou de pós-graduação de modo *online*. No meu caso, alguns dos cursos de formação continuada realizados por mim ocorreram de forma *online*. Além disso, participei de alguns eventos acadêmicos-científicos de forma *online* também (Professora Eli, questionário, maio/2023).

Por meio do excerto escrito pela docente Eli, a educadora reconhece a importância do uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, bem como enfatiza a necessidade de desenvolvimento do corpo docente neste novo ambiente educacional. No entanto, ao analisar o trecho em que a professora Eli menciona a existência de cursos rápidos ou de pós-graduação de modo *online*, é importante ater-se ao fato de que, muitas vezes, a formação continuada docente por meio desses recursos não é alavancada devido aos reais objetivos que marcam a criação desses cursos: a geração de lucro por meio da mercantilização da formação docente.

Diante de restrições, principalmente de circulação, impostas à população devido à pandemia da COVID-19, verificou-se diversas modificações na morfologia das oportunidades de formação de professores. Dentre elas, destaca-se o modo como os cursos livres, os cursos de graduação e pós-graduação, bem como os eventos acadêmicos-científicos, tais como congressos, encontros, simpósios, conferências, oficinas e minicursos vêm se configurando. Essa configuração, a realização de modo *online*, que já existia de maneira restrita e minimalista, ganhou maior destaque no cenário atual.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido alvo de discussões. À vista disso, duas vertentes se destacam: a primeira, hegemônica, tem suas bases no capitalismo e é sustentada pela alienação do ser humano e de sua força trabalho, garantindo, com isso, a reprodução da ideologia desumanizadora do capital (MOURA, 2014). A segunda, contra hegemônica e de caráter socialista, tem como princípio a formação omnilateral do indivíduo (DELLA FONTE, 2018).

Sendo assim, frente ao caráter abrangente da ideologia dominante, a formação de professores é um dos pontos afetados por essa perspectiva a favor do capital. Nessa ótica, é cada vez mais comum observar eventos acadêmicos-científicos que apontam outros propósitos além de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos. Em grande parte, esses propósitos mantêm-se velados, e sua verificação permanece restrita aos indivíduos possuidores de criticidade. Dentre eles, é possível mencionar a mercantilização da formação docente.

Desse modo, a mercantilização da formação docente corrobora a ideia de Mészáros (2008). O autor afirma que o capital, em sua forma cada vez mais destrutiva, propõe a “personificação das coisas e reificação das pessoas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 90). Em outras palavras, há uma inversão de papéis, na qual, atingida por uma pseudo consciência, a sociedade passa a dar mais valor às mercadorias que aos próprios indivíduos.

A partir disso, verifica-se que a formação docente é permeada por ideologias as quais escondem seus verdadeiros objetivos. Cabe ao professor identificar essas ideologias por meio de uma visão crítica que não permita a apropriação de sua consciência pelos discursos capitalistas da aprendizagem flexível, os quais tendem a mercantilizar até mesmo a educação.

Em relação a isso, Mészáros (2008) afirma que, na busca por um projeto de sociedade igualitária não guiada pelos discursos do capital, o professor precisa assumir um papel que possibilite a ele a não-alienação de sua consciência pelas personificações do capital. Em outras palavras, o docente contra hegemônico atua contra a internalização de ideais asseguradoras dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema capital.

O maior desafio para os educadores não é como ensinar, mas como ensinar e aprender de forma que resulte em processos educativos com efeitos formadores de personalidade os quais levem à emancipação da humanidade (KLINGBERG, 1972). No contexto digital hodierno no qual a educação se inseriu, isso pode ser atingido por meio da formação docente que efetive a proposta trazida pela pedagogia dos multiletramentos atrelada ao uso das TDIC, como é feito pelas docentes participantes desta pesquisa, conforme verificado quando questionadas se houve outros investimentos na formação docente após a conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação pelas professoras.

[10] Sim, desenvolvi diversos projetos de pesquisa e extensão. Além disso, **participei, como ouvinte, de eventos acadêmicos, presenciais e online**, como: congressos, conferências e oficinas (Professora Eli, entrevista, maio/2023).

[11] De maneira formal não, eu não fiz outros cursos de especialização, e nem outros mestrados. É mais o investimento em livros, mas eu utilizo plataformas de apoio pedagógico que têm um valor mensal, né? Uma assinatura. Então, por exemplo, plataformas onde eu consigo materiais preparatórios pra Redação. Então a cada ano eu compro um material com repertórios atualizados pra Redação, pra me auxiliar na

produção das aulas e também uma plataforma que tem bancos de questões pra que eu possa sempre trabalhar com questões mais atualizadas e não ficar repetindo as mesmas provas todos os anos. **Então, basicamente a compra de livros, de cursos online também e a plataforma de apoio pedagógico** (Professora Léia, entrevista, maio/2023).

A partir do relato das professoras, é válido reforçar a ideia de que, a depender do propósito com o qual as TDIC são usadas, por vezes, essas ferramentas podem não contribuir de maneira holística para a formação docente. Por exemplo, existem cursos *online* os quais não instigam a criticidade do professor por possuírem um caráter meramente certificatório. Por outro lado, há plataformas digitais, *softwares* e até mesmo cursos à distância que, por serem bem estruturados a partir de um real propósito formativo, possuem grandes pontos positivos para o processo de aprimoração dos conhecimentos docentes. Portanto, vale distinguir aquilo que, de fato, objetiva contribuir para uma perspectiva de formação daquilo que apenas almeja propiciar a manutenção do pensamento acrítico e a geração de capital.

A participação da professora Eli em eventos acadêmicos, como congressos, conferências e oficinas, assim como a utilização de plataformas de apoio pedagógico pela professora Léia, por exemplo, são estratégias positivas as quais têm garantido às professoras a oportunidade de trabalhar e de efetivar a abordagem dos multiletramentos em sala de aula, conforme percebido nas observações das aulas das docentes ao explorarem uma ampla gama de gêneros discursivos e audiovisuais, tais como, no caso da professora Eli, a cartilha, a música, a pintura, o poema e a tirinha; e, no caso da professora Léia, a entrevista, o editorial, a matéria jornalística, o cartum e os memes.

Apesar de trabalhar com vários gêneros discursivos, as professoras evidenciaram não se aprofundar em nenhum, o que não demonstra ser algo produtivo para o ensino de Língua Portuguesa o qual tenha como ponto de partida a noção de gêneros discursivos. Conforme exposto pelas docentes, o trabalho foi feito por visitação, e não por imersão. Em oposição   perspectiva manifestada pelas educadoras, Silva e Francelino (2022) afirmam que o estudo dos gêneros discursivos exige a imersão do aluno no campo da atividade humana pertinente ao gênero estudado, o que torna imprescindível a prática do uso concreto da linguagem.

Além do mais, ao longo das aulas, a docente Eli buscou trabalhar com os elementos de *design* em suas apresentações de *slides* em *PowerPoint*, um dos focos da abordagem dos multiletramentos, pois é por meio dessa concepção de construção de sentido que é possível entender as multimodalidades e suas interações transculturais de forma mais completa.

Nas apresentações de *slides*, por exemplo, a docente normalmente negritava e destacava, em caixa alta, os títulos de cada assunto a ser abordado. Com relação aos subtítulos, utilizava

cores, como vermelho e amarelo, para realçar as frases. Além disso, fazia o uso de transições disponibilizadas pelo *PowerPoint* ao avançar os *slides*. Desse modo, a partir das observações, foi verificado que os elementos de *design* empregados pela professora Eli impactaram o processo de ensino de maneira positiva ao captar a atenção dos alunos para a aula e elevar a motivação dos discentes ao instigá-los a demonstrar interesse pelo conteúdo exposto nas apresentações de *slides* em *PowerPoint*.

4.3 PERCEPÇÕES QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E A ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA

É certo que a amplitude de dados e informações as quais chegam em uma velocidade nunca antes experimentada causam espanto em vários dos educadores do século XXI. Face ao rápido desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), é crucial que as instituições de ensino e os docentes estejam preparados para as influências de uma sociedade cada vez mais complexa na qual o audiovisual é a forma de comunicação dominante.

A cada dia, percebe-se como são notáveis os avanços tecnológicos e o modo como as mídias estão presentes em todas as formas de comunicação. Para não perder sua função social e ficar à margem diante de tantas transformações e inovações, a educação não pode se abster ao mundo tecnológico, mas também não deve ser dependente da tecnologia. Com relação a isso, Costa e Oliveira (2004, p. 86) relatam que

as tarefas que se colocam à educação e à comunicação são desafiadoras, levando-se em conta a perspectiva de novas formas de aprendizagem, baseadas nas mudanças nas maneiras de estar com o outro e nos novos ambientes cognitivos. A compreensão em profundidade sobre as novas maneiras dos atores sociais viverem e conviverem através dos sistemas mediáticos pode contribuir efetivamente para a maior aproximação da escola à realidade.

Com base nisso, torna-se compreensível que o uso da tecnologia no processo complexo de construção do conhecimento nas aulas cotidianas requer sabedoria e discernimento por parte da escola e do professor. Assim, as TDIC devem ser vistas como ferramentas inovadoras, e não como invenções cujo objetivo é substituir o educador e/ou trazer dificuldades ao seu trabalho.

Quando questionadas acerca das vantagens e das desvantagens do uso das TDIC em sala de aula, as participantes da pesquisa, professora Eli e professora Léia, pontuaram mais vantagens que desvantagens. Com base nos dados advindos do questionário, elas relataram que:

[12] As vantagens são muitas: as tecnologias digitais da informação são parte constitutiva do mundo atual. E nossos alunos estão hiperconectados nesse mundo. Então, **conseguir trazer a tecnologia para as nossas aulas é parte do processo de mudança pela qual a escola precisa passar se quiser continuar fazendo a diferença na vida das pessoas.** As desvantagens tem mais a ver com o comportamento dos adolescentes do que com as TDIC em si. Hoje, muitos alunos utilizam aparelhos digitais até mesmo para a realização de atividades de produção textual. Muitos fazem anotações no celular e tiram fotos do *slide*, na intenção de memorizar os conceitos apresentados na aula. No entanto, essas fotos e anotações nem sempre são revisitadas. Percebo uma certa “ingenuidade” nessa geração, ao pensar que ter a foto do quadro no celular vai ajudá-los a aprender mais e melhor (Professora Léia, questionário, maio/2023).

[13] As vantagens incluem a possibilidade de motivar o aluno a aprender por meio do uso das TDIC, pois o uso da tecnologia no dia a dia comumente já é algo bastante utilizado e apreciado pelos indivíduos, então associá-la à educação pode ser algo benéfico. **Há também a possibilidade de dar atenção ao máximo de alunos com estilos de aprendizagem diferentes,** já que por meio do uso dos *slides*, é possível ensinar através de texto em forma de prosa, áudio, imagens, etc. Não vejo desvantagens no uso das TDIC em sala de aula, desde que sejam utilizadas com um propósito formativo (Professora Eli, questionário, maio/2023).

Conforme exposto, ambas das docentes assumem que as TDIC trazem benefícios para a educação, como o fato de a rede global estar cada vez mais inserida no mundo acadêmico, o que torna possível a aceleração da produção do conhecimento científico e a expansão do contato entre várias culturas e indivíduos.

Para superar o reducionismo o qual envolve o conhecimento, na visão da docente Léia, a escola deve se posicionar em relação ao uso das TDIC de modo que elas auxiliem a transformar as práticas pedagógicas. Isso significa que a escola deve levar em consideração as vivências dos educadores em suas respectivas culturas e, ao mesmo tempo, ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem.

Outro benefício com relação à utilização das TDIC foi mencionado por Eli: a oportunidade de motivar o aluno a aprender. Na visão da docente, quando o processo educacional ocorre em um ambiente interativo encorajador da comunicação e da troca de informações entre professores e alunos, torna-se mais fácil alavancar a motivação estudantil. Assim, é possível alcançar melhores resultados tanto na aplicação, pelo educador, da metodologia mais adequada quanto na aprendizagem dos discentes quando a prática pedagógica é devidamente aliada às TDIC, as quais necessitam ser utilizadas em todo o seu potencial.

Além disso, conforme relatado pela professora Eli, a possibilidade de proporcionar conhecimento a partir da lida com estilos de aprendizagem distintos é outro aspecto positivo das TDIC. De acordo com De Aquino (2007, p. 44), os estilos de aprendizagem são “as competências pessoais dos aprendizes para processar informação em um ambiente de

aprendizado”. Portanto, o trabalho com textos multimodais possibilitado pelo uso das TDIC na educação favorece o envolvimento de estilos de aprendizagem distintos: visual, auditivo e cinestésico, por exemplo.

Em relação a isso, devido ao fato de os alunos aprenderem de modo distinto uns dos outros, é necessário que o educador desenvolva atividades as quais envolvam vários estilos de aprendizagem. Sendo assim, os estudantes não se sentirão excluídos e, ainda, com o auxílio do professor, poderão compreender melhor o seu processo de ensino e aprendizagem (DIAS; DIAS, 2016).

Dessa maneira, com o propósito de propiciar a aprendizagem estudantil, é importante trabalhar a interação professor-aluno em sala de aula tendo em conta os vários estilos de aprendizagem e implementando abordagens e estratégias mais adequadas a cada situação. Esse ponto vai de encontro à perspectiva da educação bancária abordada por Freire (1996), que, ao impor ao aluno o papel de sujeito passivo ao qual é oferecida uma educação pacífica, homogeniza os discentes no que diz respeito à forma de aprender, de pensar e de se manifestar.

Ainda no que tange ao uso das TDIC, apesar de alguns pontos negativos, como os pontuados pela professora Léia, ambas as docentes demonstram o interesse em se adaptar às novas demandas do mundo globalizado ao planejarem suas aulas a partir da introdução das TDIC no ensino. Ao serem questionadas acerca da finalidade do uso das TDIC em sala de aula, as participantes afirmaram:

[14] **Utilizo apresentações em PowerPoint no Data Show, bem como vídeos e textos verbais e/ou mistos** para otimizar o tempo da aula. Assim, se vou propor a análise de um texto com meus alunos, eu nunca escrevo o texto na lousa. Se for possível, utilizo o texto impresso. Quando não dispomos de recursos para isso, ou devido à natureza do texto (com imagens etc.), faço a projeção por meio do *Data Show*. Já o *Google Sala de aula* tem me auxiliado a promover a autonomia dos alunos principalmente em relação à realização das atividades. A cada aula, uma nova atividade é postada no *Classroom*. Ao longo das semanas, vou alimentando uma planilha por meio da qual os próprios estudantes podem acompanhar seu desempenho. Ao final do Bimestre, é atribuída uma nota pela entrega destas atividades (Professora Léia, questionário, maio/2023).

[15] Faço uso das TDIC em sala de aula para apresentar informações aos alunos. Por exemplo, **utilizo o PowerPoint para compartilhar slides contendo texto escrito e imagens, como propagandas, anúncios publicitários, charges e tirinhas**, a fim de ensinar o conteúdo aos alunos, **bem como para mostrar cartilhas em PDF que tenham relação com o assunto abordado nas aulas** (Professora Eli, questionário, maio/2023).

Conforme verificado, para as docentes, o uso das TDIC em sala de aula é uma possibilidade para abranger o trabalho com textos advindos de diversas fontes e constituídos por mais de uma modalidade. Nessa conjuntura, verifica-se que o texto adquire cada vez mais

novas configurações à medida que surgem novas tecnologias as quais podem atender melhor às necessidades de seus leitores. Por esse motivo, as imagens se mostram tão próximas das composições textuais, pois o imediatismo da informação está atrelado à imagem e às linguagens provenientes dela. Assim, o entendimento adequado do texto multimodal resulta da capacidade de reconhecer os significados transmitidos pelo uso de ferramentas visuais em conjunto com o texto verbal.

É importante frisar que o uso acrítico das TDIC, o qual envolve apenas aspectos técnicos, não contribui positivamente para o processo de aprendizagem estudantil. Desse modo, é crucial fomentar a capacidade de se comunicar de forma eficaz nas mais diversas situações a partir da busca por informações no ambiente digital e da seleção dessas informações após determinar sua confiabilidade. Posterior ao acesso à informação, é necessário que o leitor esteja atento à fonte, ao autor e ao canal no qual o fato foi vinculado. Para isso, é essencial que o leitor possua senso crítico para avaliar a informação com a qual se depara.

Isso significa que não basta apenas que o aluno faça pesquisas sem propósito educativo. Ao contrário, são válidas as propostas de trabalhar com roteiros de aprendizagem por meio da aplicação de *webgincanas* e/ou *webquests*, e com atividades reconhecidas socialmente, como a produção de fanzines, entrevistas, vídeos, tirinhas, quadrinhos, charges, cartuns, jornais, documentários e *podcasts*.

Dessa maneira, é primordial oportunizar ações que tenham como objetivo a transformação social do sujeito, porque o foco do ensino não deve estar nas TDIC; ao contrário, deve estar nos sujeitos, pois são eles quem têm o poder de alterar a realidade, ideia retratada nas respostas das professoras quando questionadas acerca das vantagens da abordagem das TDIC em sala de aula para o desenvolvimento dos alunos como indivíduos críticos na sociedade.

[16] As vantagens da abordagem das TDIC em sala de aula para o desenvolvimento dos alunos como indivíduos críticos na sociedade são variadas. Por exemplo, é possível mostrar vídeos ou imagens que instiguem o início de discussões e debates de temáticas de cunho social. Nesse caso, **o uso das TDIC seria uma forma de dar início ao trabalho de formação de uma consciência crítica** (Professora Eli, questionário, maio/2023).

[17] Mais do que entender os textos que lemos, **eu busco levar meus alunos a refletir criticamente sobre os discursos presentes nesses textos. E com as TDIC o trabalho se torna mais “fácil”** (Professora Léia, questionário, maio/2023).

De maneira complementar, em outra pergunta presente no questionário respondido pelas professoras, foi questionado o papel desempenhado pelas TDIC na formação que as docentes

propõem aos seus alunos. Em ambas as respostas, foi verificado um teor positivo associado à utilização das TDIC na construção do conhecimento.

[18] As TDIC desempenham um papel fundamental na formação que proponho aos meus alunos, pois **elas funcionam como uma maneira de formar frente às novas facetas do mundo globalizado** que hoje estão presentes também na educação (Professora Eli, questionário, maio/2023).

[19] **Espero que a utilização das TDIC em sala de aula auxilie os alunos na construção de uma aprendizagem significativa** e não somente a memorização de conceitos e regras de gramática (Professora Léia, questionário, maio/2023).

Assim, é corroborada a ideia de que as TDIC podem contribuir positivamente para a resolução de problemas de maneira sistemática; para a construção, fortalecimento e avaliação da argumentação; para a identificação da relevância dos conceitos; para o entendimento das conexões lógicas que integram as ideias; para a detecção de inconsistências presentes no raciocínio; e para a reflexão acerca da adoção de determinadas crenças e valores.

Embora as docentes busquem fazer uso das TDIC em sala de aula, e o façam com frequência, conforme relatado por elas, esse não é um processo simples. Pelo contrário, há desafios a serem superados ao utilizar as tecnologias em sala de aula: a docente Léia atestou que o que a desafia é aproximar o mundo “real” dos conhecimentos escolarizados, haja vista que, muitas vezes, a educadora possui a sensação de que os alunos não sabem o motivo pelo qual estão estudando determinados temas e assuntos. Na visão da professora, uma grande contradição diz respeito ao fato de os discentes verem que o mundo mudou e, ao mesmo tempo, a escola parecer que continua igual ao tempo em que seus pais a frequentavam. Por outro lado, a educadora Eli afirmou que não possui um domínio tão amplo com relação ao uso das TDIC.

O empecilho relatado pela professora Eli ainda é uma realidade a qual se faz presente no cotidiano de inúmeros professores: o baixo domínio das TDIC, o que impossibilita o auxílio das tecnologias no processo educativo pelo fato de não serem compreendidas e, portanto, utilizadas pedagogicamente. Atrelado a isso, Moran (2013, p. 2) asserta que

os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. Muitas instituições também exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem. Frequentemente algumas organizações introduzem computadores, conectam as escolas com a *internet* e esperam que só isso melhore os problemas de ensino.

Nesse contexto, o desafio dos educadores é adequar-se aos avanços tecnológicos mantendo o controle e a apropriação crítica dos meios de comunicação emergentes, pois as novas pontes entre o real e o virtual, assim como entre estar fisicamente presente e estar conectado remotamente podem ser estabelecidas a partir da expansão da ideia de sala de aula, de tempo e espaço e da comunicação audiovisual a qual é possibilitada pelas TDIC (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2007). Conforme Gadotti (2005, p. 16),

as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem de lá acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar fora, a informação disponível nas redes de computadores interligados serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos.

A partir desse ponto de vista, é válido mencionar que utilizar as TDIC e, por meio delas, responder de modo crítico e ativo a vários contextos a partir de variados propósitos é a condição necessária para que o docente possa ser letrado digitalmente. Isso significa que, nessa perspectiva, o indivíduo deve interagir socialmente, fazer uso das TDIC para resolver problemas do cotidiano e, ao mesmo tempo, participar da construção colaborativa do conhecimento.

Com relação ao relato da professora Léia sobre o desafio de aproximar o mundo real dos conhecimentos escolarizados, para superá-lo, é indispensável que o aluno compreenda seu processo de aprendizagem, bem como se assuma como sujeito ativo capaz de interferir na realidade e de instigar mudanças de cunho social. Assim, é fundamental que o docente reflita e repense sua prática pedagógica com a finalidade de adequá-la e/ou aprimorá-la. Desse modo, o professor poderá desenvolver novos tipos de ações que lhe permitam mostrar ao aluno não apenas como lidar com a realidade, mas também como reconstruí-la.

Para tanto, de modo que isso seja possível no mundo globalizado, é fundamental que a educação se ajuste ao paradigma pós-moderno, a qual exige o trabalho com a inovação e com a atratividade para alcançar uma realidade que, de fato, faça parte da vivência dos alunos. A partir disso, a virtualidade moderna depende fortemente de novos canais de comunicação e de informação, os quais se tornaram fundamentais para a disseminação do conhecimento.

Ainda atrelado ao uso das TDIC, quando questionadas de forma explícita acerca da abordagem dos multiletramentos em sala de aula, um conceito que sintetiza as diversas manifestações culturais e linguísticas advindas dos alunos o qual coloca em evidência uma perspectiva ética, crítica e democrática, as professoras relataram que, em suas aulas, procuram

trabalhar tanto com a multimodalidade dos textos quanto com a multiculturalidade existente no ambiente da sala de aula.

[20] Sem mencionar explicitamente a palavra “multimodalidade”, **procuro trazer, para a sala de aula, textos manifestados de diversas formas: escritos, orais, visuais e mistos** (Professora Eli, questionário, maio/2023).

[21] Quando me tornei professora de língua portuguesa, vi que a *Internet* é um lugar de infinitas possibilidades e de muitos caminhos para a aprendizagem. Por isso, **utilizo de tudo um pouco nas minhas aulas: memes, tirinhas, charges, artigos de opinião, esquetes de humor, músicas, etc.** (Professora Léia, questionário, maio/2023).

Ao analisar os excertos, verifica-se que o texto multimodal, também chamado de texto multissemiótico devido ao fato de fazer o uso de semioses, as quais dizem respeito à produção de significados, é um recurso recorrente nas práticas educativas adotadas pelas docentes. Isso pode ser entendido como uma incorporação das práticas sociais contemporâneas à prática educativa. Diante disso, na perspectiva de Dionísio (2014, p. 48), as pesquisas que trazem a multimodalidade como foco “têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos”.

Dessa forma, a multimodalidade torna-se importante por uma série de razões. Primeiramente, por permitir a construção de significados decorrentes de situações comunicativas particulares por meio da combinação de diversos recursos semióticos, como o texto escrito, o som, a imagem, os gestos e as expressões faciais e corporais.

No que tange à lida com a multiculturalidade existente no ambiente da sala de aula, as professoras Eli e Léia, ao possuírem consciência da variedade de raízes culturais componentes da estrutura educacional, atestaram que buscam abordar o tema do multiculturalismo em sala de aula com a finalidade de promover um ambiente no qual as diferenças sejam mais bem aceitas a partir do levantamento de questões como racismo e de noções pré-concebidas entre os discentes. Isso pode ser feito por meio da promoção de práticas educativas que despertem a consciência dos alunos para a diversidade, que os ensinem a respeitar as diferenças e a lidar com questões de gênero e de identidade, bem como propiciem a capacidade de avaliar e de compreender a cultura subjacente com base nos aspectos culturais e políticos nelas envolvidos.

[22] **Lido com a multiculturalidade de forma que eu consiga valorizar as diferentes culturas que se manifestam na sala de aula** de modo que eu consiga demonstrar aos alunos a essencialidade de respeitar, conviver e valorizar a cultura e os hábitos do outro (Professora Eli, questionário, maio/2023).

[23] Eu tento ser o mais aberta possível a opiniões e discursos diferentes. Na escolha dos textos que trabalhamos nas aulas, principalmente quando se trata de textos argumentativos, exploro os vários pontos de vista presentes na sociedade em relação àquela situação, para evitar enviesar o ensino de acordo com o meu posicionamento (Professora Léia, questionário, maio/2023).

Nessa conjuntura, Candau (2010) postula que é urgente reinventar a escola, haja vista que trabalhar na construção de uma educação intercultural possibilita o empoderamento de grupos sociais excluídos, como as mulheres, os negros, os indígenas e os homossexuais, pois, a partir da articulação democrática que vise à promoção das diferenças sociais e do respeito à multiculturalidade, será possível integrar tanto os conhecimentos de senso comum quanto os científicos, e associá-los à vida e ao dia a dia do educando de maneira que seja possível enxergar e aplicar novos conhecimentos ao cotidiano (OLIVEIRA, 2015).

Assim, reitera-se a necessidade de lidar com a aceitação das diferenças dos diversos povos e das distintas culturas e conhecimentos produzidos por eles, já que, por meio da visibilidade à multiculturalidade e à educação intercultural, é possível refletir e agir no mundo de modo crítico e transformador para superar a condição de exploração, opressão e dominação vivenciada por ampla parcela dos indivíduos que hoje habitam na sociedade.

Nesse sentido, os sujeitos (re)descobrem os sentidos envolvidos em cada situação comunicativa como resultado da interação entre linguagens e modos de expressão híbridos. Assim, as formas como os textos são estruturados, tanto em sua dimensão verbal quanto não verbal, permitem a ativação cognitiva do sujeito frente à sociedade.

Por conseguinte, o princípio subjacente à ideia de multiletramentos parte da concepção de que se torna cada vez mais importante, por parte do docente, (re)pensar estratégias educativas as quais permitam aos alunos interagir funcionalmente com os textos integrantes de seu cotidiano face à diversidade textual, linguística e cultural presente na contemporaneidade.

Ao ministrar a aula sobre variação linguística e citar exemplos de como as formas de se expressar por meio da fala são modificadas a partir da cultura, a docente Eli abordou a multiculturalidade em sala de aula de maneira a sinalizar a existência de distintos modos de manifestação através de diferentes culturas. Assim, a docente mostrou aos alunos que, diante das diferenças culturais, cabe ao sujeito respeitar o outro e se compreender como indivíduo cujas interações sociais são resultantes de uma abordagem intercultural.

Nesse sentido, os efeitos resultantes da globalização e dos fluxos informacionais são transmitidos por meio de uma variedade de espaços sociais onde várias identidades e realidades estão presentes. Por isso, essa a troca requer uma variedade de modos de comunicação, fator que demanda adaptabilidade linguística e cultural.

4.4 PERCEPÇÕES QUANTO ÀS CONSEQUÊNCIAS DA ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DISCENTE COM FOCO NA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO

A abordagem dos multiletramentos em sala de aula possui como objetivo ampliar a compreensão das práticas de leitura por meio de lentes que enfatizem a diversidade das culturas e dos textos conforme eles são compreendidos ao longo de um eixo de discurso teórico que abrange a gama de gêneros discursivos. Assim, os multiletramentos constituem práticas edificadas pelos mais diversos elementos linguísticos, seja no contexto da compreensão e da aplicação social de textos escritos, orais ou visuais, seja na apreciação de como esses textos são executados em suas multimodalidades em um contexto de ampla diversidade cultural.

O trabalho com os multiletramentos traz valiosas contribuições para o processo de aprendizagem discente, pois, por meio da lida com várias perspectivas e formas de pensar, os multiletramentos oferecem a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem mais pluralista, no qual o pensamento crítico e a resolução de problemas são encorajados a partir de uma perspectiva dialógica e intercultural. Em vista disso, quando interrogadas, por meio do questionário, se a abordagem dos multiletramentos em sala de aula pode trazer consequências positivas para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho, as educadoras responderam:

[24] Sim. A abordagem dos multiletramentos no processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho auxilia na formação do aluno como cidadão atuante na sociedade. **Compreender as diversas formas de manifestação dos textos contribuirá para o aprimoramento do seu processo educativo, bem como o auxiliará também na formação para o mundo do trabalho** (Professora Eli, questionário, maio/2023).

[25] O mundo é multimodal! Logo, a escola também precisa ser... No mundo do trabalho, serão exigidos conhecimentos relacionados a todas as áreas do conhecimento. E em conjunto... não “separadas”, como estudamos na escola. Além disso, no mundo do trabalho, será necessário lidar com problemas reais e buscar soluções viáveis para eles. **Um jovem capacitado a analisar criticamente os fenômenos ao seu redor e habituado a utilizar várias estratégias para resolução de problemas tem muito mais chances de sucesso** (Professora Léia, questionário, maio/2023).

Tanto a professora Eli quanto a professora Léia pontuam a possibilidade de os multiletramentos habilitarem o indivíduo a se manifestar, de maneira crítica, em diversos contextos. Ou seja, por meio das formas de representar fenômenos os quais demandam

habilidades específicas para interpretar e compreender a fusão das diversas linguagens, a partir da compreensão da leitura e da escrita em suas diversas formas de se manifestar, é possível fomentar o processo de aprendizagem discente tendo em vista a formação para o mundo de trabalho. Isso deve-se ao fato de o domínio dos multiletramentos possibilitar a análise crítica de textos e discursos com os quais o indivíduo se depara no cotidiano, o que pode envolver tanto o contexto das práticas educativas quanto o das práticas laborais.

Nessa ótica, é válido que o professor traga para a sala de aula todos os recursos que os multiletramentos oferecem para diversificar a abordagem pedagógica de maneira que o discente compreenda as variadas formas de manifestação linguística e cultural existentes na sociedade. Isso possibilitará ao aluno tornar-se participante ativo de seu processo cognitivo, que agora se constrói por meio da interação com as TDIC e, por isso, permite que os alunos se comuniquem por meio delas.

Portanto, as TDIC possuem um papel primordial nesse processo. Ao serem perguntadas de que forma as docentes poderiam propor a utilização das TDIC em sala de aula de modo que o processo de aprendizagem discente tenha como objetivo a integração entre educação e mundo do trabalho, as docentes Eli e Léia responderam:

[26] Trazendo, para a sala de aula, por meio das TDIC, **textos que contribuam para o processo formativo dos alunos de maneira que auxilie na formação tanto com relação à formação educacional e à formação cidadã quanto à formação técnica para o mundo do trabalho** (Professora Eli, questionário, maio/2023).

[27] Durante a pandemia me percebi tentando “encaixar” minhas aulas de português em uma aprendizagem prática, que pudesse ser aplicada em algo do dia a dia. Foi uma estratégia que utilizei para tentar fazer os alunos se envolverem na realização das atividades remotas. Hoje, trabalhando com a educação técnica e tecnológica, vejo que há muito mais a se fazer. No caso da produção textual, por exemplo, como é importante orientar nossos alunos até mesmo em coisas que parecem óbvias, como uma mensagem por aplicativo ou mesmo um e-mail enviado ao professor. **Essa adequação linguística ao contexto e à finalidade da produção textual é fundamental.** Com o uso constante de aplicativos de mensagem, muitos alunos precisam ser lembrados de como se comunicar com mais formalidade em contextos acadêmicos e também no mundo do trabalho (Professora Léia, questionário, maio/2023).

A partir dos excertos, verifica-se que as docentes acreditam que fazer uso das TDIC de modo crítico permite um maior alinhamento com os objetivos educacionais, bem como com as demandas advindas do mundo de trabalho. Nesse caso, menos importa a adoção de uma tecnologia específica que a existência de atividades acadêmicas consideráveis as quais usam simulações digitais de situações do mundo real integradas ao ensino em sala de aula. A professora Eli relata a essencialidade da escolha de textos significativos pelo professor para

serem utilizados em sala de aula, como as tirinhas (Figuras 6, 7 e 8) utilizadas por ela em sua aula para propiciar discussões acerca da existência de ambiguidade nos discursos.

No exemplo citado acima, ao utilizar o texto multimodal manifestado na forma de tirinhas, a educadora Eli instigou o uso de habilidades de leitura verbal e não verbal por meio do gênero discursivo, que pode ser adotado para a transmissão e o perpetuamento de ideias críticas a partir da incorporação de uma variedade de elementos semióticos em sua estrutura por meio da abordagem de temas contemporâneos e atemporais. Com relação a isso, Costa (2018, p. 52) afirma que as “tirinhas e HQs já aparecem em livros didáticos, revistas, concursos públicos e outros processos educativos ou seletivos, caracterizando assim a sua importância enquanto recurso pedagógico”.

Ao utilizar as TDIC para propiciar a abordagem dos multiletramentos em sala de aula, a docente Eli demonstra consonância com relação ao pensamento de Kress (2003) de que mais de um código semiótico contribui para o significado do texto multimodal. Em outras palavras, os textos multimodais são produzidos e lidos a partir de formas semioticamente estruturadas, com cada modo fornecendo um meio único de representação e de comunicação o qual adquire um significado singular em cada cultura.

A professora Léia, por outro lado, pontua a necessidade de compreender os diversos contextos os quais vão exigir diferentes modos de manifestação humana. Assim, ao abordar as diversas possibilidades de trabalho com os textos em seus respectivos contextos de uso, o educador tem a oportunidade de proporcionar uma educação dinâmica, interativa e colaborativa por meio de diversas experiências de aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento integral no âmbito intelectual, crítico e social dos estudantes de maneira a levá-los a refletir acerca de suas próprias práticas. Por conseguinte, para garantir que isso ocorra, é preciso formar o professor e prover condições para que ele consiga executar seu trabalho criticamente de forma a proporcionar bons resultados concernentes à aprendizagem dos alunos. Com base nisso, as professoras assumem o compromisso de contribuir para a formação integral de seus alunos.

[28] Procuo contribuir para a formação integral dos meus alunos ao fomentar discussões e trazer para a aula de aula tópicos que vão além daqueles discriminados na ementa de cada disciplina. Assim, **os alunos poderão adquirir conhecimentos extracurriculares os quais contribuirão para a formação humana, ética e crítica dos discentes** (Professora Eli, questionário, maio/2023).

[29] Por meio da leitura crítica dos textos e do mundo. E do **ensino e aprimoramento da escrita como ferramenta para que eles alcancem seus objetivos** (Professora Léia, questionário, maio/2023).

Diante dos excertos, é verificável que, na visão das professoras, a educação integral deve ser priorizada, haja vista que, por meio dela, fomenta-se a possibilidade de alavancar a participação dos estudantes nas esferas da atividade social, o que incluem a pessoal, a acadêmica e a laboral, por exemplo. Em outro momento, a professora Léia afirma:

[30] Como professora, meu grande desafio sempre foi ensinar algo que traga significado para a vida dos alunos. Nunca gostei de decorar coisas aparentemente “inúteis” quando era estudante. Por isso, imagino que meus alunos também devem sentir a mesma angústia. **Meu foco em sala de aula é a leitura e a escrita. Por isso, todo e qualquer tópico de gramática que me proponho a ensinar precisa estar contextualizado em seu uso real da língua** (Professora Léia, memorial, maio/2023).

Ao associar o relato da docente Léia com as observações de suas aulas, percebe-se que, realmente, a professora busca inserir, em sua prática, o ensino contextualizado a partir do trabalho com gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Esse ponto pôde ser verificado, por exemplo, com a utilização da charge (Figura 10) e dos memes (Figura 11 e Figura 12) que versavam sobre a rejeição, por parte da população, à vacina da COVID-19. Ao utilizar os textos, a docente instigou a criticidade dos alunos ao abordar temáticas polêmicas em sala de aula, como o descaso do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro com a população brasileira durante a pandemia.

Fomentar discussões como essas dá aos alunos a oportunidade de examinar o conteúdo e a fonte da informação, questionando-a e avaliando-a. Portanto, o fato de os alunos entenderem as convenções informacionais específicas ajuda na decisão de abordar o discurso presente nos textos analiticamente, ao invés de apenas memorizá-lo. Um olhar crítico é crucial para entender, ler e resolver problemas apresentados e vivenciados durante os anos escolares; essas habilidades são mais do que necessárias para o sucesso em todas as esferas da vida acadêmica e profissional do discente.

Desenvolver o pensamento crítico não é algo válido unicamente para o contexto escolar. Pelo contrário, é um ponto-chave fundamental para o desenvolvimento de cidadãos atuantes de maneira ativa na sociedade, pois permite a análise de tópicos com precisão e razão ao levar em consideração os dados de forma objetiva a partir de uma ampla gama de habilidades que tornam possíveis o julgamento de informações, a fim de apontar o que é manipulado de modo a alienar a consciência humana.

Como afirma Mészáros (2008), a sociedade a ser alcançada visa à igualdade substancial, real, e não apenas formal, estabelecida por lei. Portanto, é necessário que haja uma transformação social libertadora. Essa possui como ponto de partida a educação integral e

emancipadora, que forma sujeitos críticos e omnilaterais cuja força de trabalho não foi dicotomizada em termos de trabalho manual e trabalho intelectual.

No mundo atual, as TDIC possibilitam novas formas de desenvolver o pensamento crítico nos alunos e a conseqüente concretização do ensino humano integral tendo em vista a formação para o mundo do trabalho almejada pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Uma das formas de adentrar nessa questão é por meio da abordagem dos multiletramentos em sala de aula. A perspectiva dos multiletramentos contribui para o desenvolvimento da pessoa como um todo porque aumenta a variedade de percepção do sujeito sobre os elementos semióticos contidos nos textos e fornece-lhes uma base para desenvolver a análise crítica.

Para ambas as professoras, abordar os multiletramentos em sala de aula não traz conseqüências negativas para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho. Por esse motivo, as docentes buscam trabalhar com essa pedagogia de modo a contribuírem com a necessidade de formar o cidadão para o mundo, embora, na formação inicial da professora Léia, por exemplo, não tivesse sido proporcionada a ela formação para tal.

[31] O que consegui incorporar em minhas aulas em relação a este tema foi fruto da minha busca pessoal. **Quando era estudante de Letras, este tema não foi debatido em nossas aulas** (Professora Léia, questionário, maio/2023).

Isso ratifica ainda mais a necessidade de atualização e/ou reformulação curricular dos cursos de graduação em Letras de modo que os professores em formação tenham a oportunidade de compreender, de antemão, com o que precisarão lidar, tanto com relação à multiplicidade semiótica dos textos quanto com relação a outros aspectos, ao se tornarem professores. Desse modo, é válido instigar previamente a sensibilidade no que tange à existência de diversas culturas, de manifestações de pensamento e de linguagem existentes em sala de aula. Isso não significa que conhecer essa realidade na prática é menos válido. Em grande parte, diante da ausência de formação inicial para essa temática, a formação continuada torna-se a única possibilidade de se inteirar acerca das questões que rondam o ambiente escolar.

A partir da formação continuada advinda da busca pessoal, a professora Léia consegue incorporar às suas práticas de ensino a multiplicidade de manifestações culturais e linguísticas presentes na sociedade, como observado no trecho do memorial escrito por ela exposto abaixo.

[32] No IFPA tenho a oportunidade de conviver com estudantes motivados e dispostos a aprender. **E eles me desafiam a encontrar novas formas de ensinar, por meio do engajamento em projetos, por exemplo, como o “Gênero e Diversidades”, que nos rendeu a produção de artigos de opinião e uma peça de teatro sobre o**

“cancelamento” da artista Anita Malfatti pelo escritor Monteiro Lobato, que ocorreu alguns anos antes da Semana de Arte Moderna. Esta atividade foi organizada junto à professora de Geografia do *campus* e foi apresentada a toda a comunidade acadêmica no evento alusivo ao Dia Internacional das Mulheres (Professora Léia, memorial, maio/2023).

Assim, considerando que o pensamento crítico é uma habilidade necessária para que os alunos se transformem em eternos aprendizes, o corpo de conhecimentos do professor precisa ser minuciosamente revisado e atualizado por meio da utilização da tecnologia como grande aliada.

5 CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como se articula a formação docente de professores de Língua Portuguesa atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *campus* Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos.

De modo específico, foi almejado: a) explicitar a percepção de duas professoras de Língua Portuguesa atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para efetivar os multiletramentos; b) identificar como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelas professoras em sala de aula; e c) relatar as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho.

Diante da análise dos dados gerados, constatou-se que a percepção de duas professoras de Língua Portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - *campus* Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para efetivar os multiletramentos manifesta a necessidade de os professores buscarem constante atualização quanto ao desenvolvimento de novas abordagens e práticas de ensino. No caso dos multiletramentos, cada vez mais tem se tornado evidente a presença da multiplicidade textual e cultural no contexto escolar. Por isso, urge a constituição de um corpo docente capacitado para abordar tal temática de maneira bem-sucedida, o que engloba o adequado manejo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, a formação continuada docente, principalmente aquela adquirida por meio da prática laboral, pode ser vista como uma alternativa para que o educador possa compreender e efetivar os multiletramentos frente à precária ou ausente formação inicial destinada a essa temática usufruída por alguns professores.

Com relação à segunda pergunta, o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelas professoras em sala de aula ocorre por meio da utilização de textos multimodais fomentadores de criticidade, como cartilhas, charges, editoriais, memes e tirinhas. Esses demonstram a existência ampla de discursos e culturas distintas que, ao conviverem no mesmo ambiente, garantem a diversidade cultural e linguística na qual os indivíduos devem se posicionar criticamente com a finalidade de compreender a existências de diversos discursos os quais perpassam a formação do ser humano.

Por fim, as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho enfatizam, majoritariamente, a possibilidade de formar o indivíduo amplamente, em oposição

à formação fragmentada cultuada pelo pensamento neoliberal pós-moderno. Dessa forma, a aprendizagem discente fomentada a partir de uma base constituída pela união entre educação e mundo do trabalho poderá conceber indivíduos capazes de pensar e refletir de forma independente a partir da instauração de um processo de pensamento autônomo. De maneira positiva, isso possibilitará a formulação consciente de seus próprios pontos de vista acerca de tudo o que os cercam.

Portanto, tendo em vista que esta pesquisa partiu da hipótese de que os professores da EPT, em contexto de formação continuada com foco nos multiletramentos, podem desenvolver práticas educativas omnilaterais, a partir da análise dos dados, em associação com os estudos teóricos conduzidos, foi possível confirmar a hipótese gerada no início desta pesquisa. Nesse caso, foi constatado que a efetiva formação docente para os multiletramentos traz a possibilidade de fomentar a formação integral do aluno, de modo que o discente seja instigado a assumir uma postura crítica como cidadão atuante na sociedade, a qual propicie a construção de práticas educativas omnilaterais que contribuirão para a formação do ser.

Diante da condução desta pesquisa, verificou-se que o uso das TDIC pode trazer efeitos positivos para a educação, mas é necessário que os docentes estejam cientes de seus benefícios e malefícios. Eles também precisam estar a par das implicações do uso das TDIC para a sociedade em geral e para a educação especificamente. Diante do fato de que apenas equipar a escola com tecnologia atualizada é insuficiente, é imprescindível que o professor esteja aberto às novas possibilidades advindas da evolução da ciência.

Muitos docentes ainda consideram desafiador desenvolver atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de práticas de multiletramento, pois, em alguns momentos, sua formação educacional não lhes forneceu os recursos necessários para realizar esse trabalho de forma efetiva em sala de aula. Partindo do princípio de que a pedagogia dos multiletramentos é uma proposta de ensino emergente, ainda há a necessidade ampla de se apropriar desse conceito.

Dessa maneira, a contemporaneidade exige uma formação linguística voltada para a compreensão da diversidade inerente às práticas linguísticas as quais são manifestadas por meio de textos impressos, digitais e audiovisuais. Nesse caso, o principal ponto positivo com relação à execução da proposta educacional estabelecida pelos multiletramentos é a integração de um programa de ensino que inclui aulas conectadas à realidade sociocultural na qual a sociedade está inserida.

Assim, a fim de ampliar sua capacidade de interagir com a linguagem escrita e digital, o professor precisa se capacitar e se manter informado de modo a estar atualizado a partir das

mudanças sociais que ocorrem no interior e no exterior da sala de aula. Rojo e Moura (2012) reforçam que os educadores devem incorporar, em seu processo docente, práticas voltadas para os aspectos hipermediáticos do ensino a partir do uso das TDIC para que os educandos tenham conhecimento das ideologias por trás das formas pelas quais o discurso se manifesta.

No que diz respeito às limitações enfrentadas por esta investigação, é possível mencionar limitações teóricas as quais reforçam a necessidade de aprofundamento do estudo em temáticas, como, por exemplo, os agentes de letramento, o letramento como agência, os projetos de letramento, a influência dos elementos de *design* para efetivar os multiletramentos, o trabalho com os gêneros discursivos em uma perspectiva dialógica e as etapas do processo de leitura.

Outra limitação se refere ao percurso metodológico adotado nesta investigação, o qual contou com apenas duas participantes atuantes como docentes na mesma instituição de ensino. Possivelmente, a ampliação do número de envolvidos na pesquisa possibilitaria uma análise mais complexa, com mais dados diversificados para serem analisados. Além disso, pesquisar a percepção de docentes atuantes na EPT em outros contextos educativos que não o IFPA - *campus* Abaetetuba poderia ter proporcionado dados mais ricos para serem analisados e discutidos nesta pesquisa.

Como ponto de partida para a execução de pesquisas futuras, este estudo abre a possibilidade de novas questões referentes à formação docente para aos multiletramentos serem discutidas, como a percepção dos discentes acerca do trabalho do professor desenvolvido em sala de aula com base na abordagem dos multiletramentos, uma vez que esta pesquisa trabalhou apenas com a percepção de educadores. Outro ponto relevante seria trabalhar com a reflexão docente acerca da formação usufruída em outros contextos formais de ensino, como pelos professores atuantes no ensino formal oportunizado por instituições de educação em âmbito municipal e estadual, que estão inseridas em outra realidade, como aquela que transparece a mais evidente desvalorização dos educadores e a mais precária estrutura fornecida para a execução do trabalho docente.

Por fim, as perspectivas emergentes relacionadas ao estudo sobre formação docente e multiletramentos apontam para a promoção de práticas educativas de caráter crítico, reflexivo e pluralista que fomentem nos alunos e nos professores as competências cognitivas necessárias à produção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A.; GONZALEZ, W. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, 2016.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBERTO, S.; PLACIDO, R.; PLACIDO, I. Docência nos cursos de formação de professores que ensinam matemática: o que as pesquisas revelam? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1652-1668, 2020.
- ARCHER, M. **Being human: the problem of agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A. Os professores são não-leitores? *In*: MARINHO, M.; SILVA, C. (orgs.) **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.
- BATISTA, N. *et al.* Mapas híbridos e multimodais: em busca de multiletramentos na Cartografia Escolar. **Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 19-35, 2018.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T.; KRAEMER, M. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.
- BRASIL. Alvará de 1º de abril de 1808. **Permite o livre estabelecimento de fabricas e manufacturas no Estado do Brazil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1808.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CANDAU, V. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARINHATO, P. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas Últimas Décadas do Século XX no Brasil. **Aurora**, Marília, ano 11, n. 3, p. 37-46, 2008.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

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

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, S. **Dicionário de Gêneros Textuais**. São Paulo: Editora Autêntica, 2018.

COSTA, J.; OLIVEIRA, M. (orgs.). **Novas linguagens e novas tecnologias**: educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004.

DE AQUINO, C. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELLA FONTE, S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 71-88.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DESTRO, M. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 21-27, 1995.

DIAS, M. **Multiletramentos e Usos das TDIC**: Um Estudo de Caso do IFMA Campus Ouro Preto – MG. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

DIAS, R. DIAS, C. A Importância dos Estilos de Aprendizagem: Um Estudo de Caso Sobre o Processo de Ensinar e Aprender Inglês. **Olhares Plurais**, Maceió, v. 2, n. 15, p. 17-31, 2016.

DICICCO-BLOOM, B.; CRABTREE, B. The qualitative research interview. **Medical Education**, Oxford, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHER, K. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DINIZ-PEREIRA, J. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DIONÍSIO, Â. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-144.

DIONÍSIO, Â. (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DORNELLES, C. Desafios da didatização da escrita e da gramática no estágio supervisionado em língua materna. *In*: SILVA, W. **Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 53-81.

FERREIRA, L.; HYPÓLITO, A. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. *In*: Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente, 8., 2010, Lima. **Anais [...]** Lima: Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente, 2010.

FERRY, G. **Le Trajet de la Formation: les enseignants entre la théorie et la pratique**. Paris: Dunod, 1983.

FONSECA, J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Editora Positivo, 2005.

GARCIA, C.; SILVA, M.; CASTRO, S.; VIERA, V. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista Práticas de Linguagem**, Juíz de Fora, v. 6, p. 123-134, 2016.

GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira, Problemas e Movimentos de Renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, J. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GRAMSCI, A. **Notas sobre Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Londres: Lawrence and Wishart, 1957.

GUIMARÃES, V. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HAIR, J. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

ISAIA, S. Aprendizagem Docente. *In*: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 377.

JOSSO, M. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. *In*: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-144.

JUNG, N. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Aquisição da

Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

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

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KLEIMAN, A. (org.). **Os Significados do Letramento: uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M.; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. p. 17-30.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2008.

KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72–91, 2014.

KLINGBERG, L. **Introducción a la Didáctica General**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1972.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. Nova Iorque: Routledge, 2003.

KRESS, G.; SELANDER, S. Multimodal design, learning and cultures of recognition. **Internet and Higher Education**, Estocolmo, v. 15, n. 4, p. 265-268, 2011.

KUENZER, A. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.

LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, Cambridge, v. 42, p. 161-183, 1990.

LOPES, C.; VEIGA, J.; LUTERMAN, L. A Importância dos Multiletramentos na Formação e na Prática Docente: A Pirâmide Holográfica Como Um Recurso Didático. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 33, p. 172-197, 2019.

LUCKEZI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAANEN, J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, Nova Iorque, v. 24, n. 4, p. 520-526, 1979a.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: foco na decisão**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MANDEL, E. La proletarización del trabajo intelectual y las crisis de la producción capitalista. *In*: OLEA, V.; MANDEL, E.; BLACKBURN, R.; MAREK, F. **La rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012. p. 7-21.

MARCUSCHI, L. **Coleção: DVD Entre a imagem e a palavra – reflexões sobre fala, escrita e ensino**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARIN, A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARIN, A.; JUNGER, A.; ASSAYAG, R.; AMARAL, L. A Educação Profissional no Brasil: Breve Histórico do Artífice Nas Casas da Moeda ao Profissional Tecnólogo Amparado Pela LDB de 1996. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 79-93, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

MCGRATH, C.; PALMGREN, P.; LILJEDAHL, M. Twelve tips for conducting qualitative research interviews. **Medical Teacher**, Londres, v. 41, n. 9, p. 1002-1006, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L.; MONTE MÓR, W. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, C.; MORALES, O. (orgs.). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.
- MOREIRA, C. **“Vai ter que ser uma aula normal?”** Letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2013.
- MOURA, D. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.
- MOURA, D. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- NEGRINE, A. **Terapias Corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA, M. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010a.
- OLIVEIRA, M. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. *In: SERRANI, S. (org.) Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010b. p. 40-55.
- OLIVEIRA, I. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.
- OLIVEIRA, G. **A tradição marxista e o problema da reificação: um exame crítico**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa Integrado de Doutorado em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2018.
- OLIVEIRA, C. Z. Ensinar como um filólogo: a construção de bases formativas para os professores de língua portuguesa. **Revista de Filosofía y Educación**, Mendoza, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2021.

- PARASURAMAN, A. **Marketing research**. Reading: Addison Wesley Publishing Company, 1991.
- PASSEGGI, M. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In*: PASSEGGI, M.; SOUZA, E. (org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-131.
- PEREIRA, S.; PASSOS, G. Educação Profissional Técnica e suas Interfaces com a Educação Propedêutica de Nível Médio. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 76-95, 2012.
- PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. *In*: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo, 2013.
- RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- RANGEL, E.; ROJO, R. (org.). **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- RIBEIRO, A.; ARAÚJO, R. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 407-424, 2018.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.
- RODRIGUES, P.; LIMA, W.; VIANA, M. A Importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A Arte de Ensinar e o Fazer Cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, Maceió, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola 2013. p. 13-36.
- ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

- ROSA, A. **Novos letramentos, novas práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- ROSA, E. Letramento e suas dimensões. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, p. 1-18, 2019.
- ROSALDO, R. **Culture & truth: the remaking of social analysis**. Boston: Beacon Press, 1993.
- ROSAR, M. Estratégia do Estado capitalista no setor da educação no Brasil: deslocalizar os processos educativos. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-26, 2022.
- ROSSO, A. *et al.* Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. **Interações**, Santarém, n. 17, p. 114-134, 2011.
- RUDIO, F. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SACRAMENTO, I.; MENDES, E. Formação continuada de professores de português como língua materna na Bahia: reflexões sobre o mesmo tema? **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 95-115, 2018.
- SANTOS, M. Categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo. *In: Seminário Regional de Educação do Campo*, 1., 2013, Santa Maria. **Anais eletrônicos** [...] Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Magda%20Gisela%20Cruz%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- SANTOS, M. **Letramentos: Estágio Supervisionado II em Espaços Educativos Não Escolares – Projetos de Letramento, Agência e Transformação Social**. 2021. 203 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.
- SCHNETZLER, R.; ROSA, M. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. Nova Iorque: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo** – um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem. Editora Artmed: Porto Alegre, 2000.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do uso do sistema alfabético na língua portuguesa do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998.
- SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Edusp, 1975.
- SILVA, E. Letramentos e gêneros do discurso no ensino fundamental. *In: SILVA, K.; ARAÚJO, J. Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 207-229.

SILVA, S. Gênero Textual e Tipologia Textual: Colocações Sob Dois Enfoques Teóricos. **SOLETRAS**, São Gonçalo, v. 1, n. 20, p. 64-75, 2010.

SILVA, E. FRANCELINO, P. Ensino do Gênero Discursivo Como Prática Social: Por Uma Didática do Gênero Enquanto Atividade Humana Concreta. **Revista X**, Curitiba, v. 17, n. 3, p. 752-772, 2022.

SOARES, M. As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 69-77, 1981.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

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

STREET, B. (ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

URIARTE, U. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 1-13, 2012.

VEIGA, I. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

VIAL, J.; HENN, I. Formação docente e perspectivas do letramento. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-23, 2013.

VIANA, G.; LIMA, J. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, 2010.

VIEIRA, A.; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, Santarém, n. 40, p. 152-169, 2016.

YIN, R. **Case study research**: Design and methods. Londres: Sage Publications, 1989.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para os participantes da pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa de campo referente à Dissertação de Mestrado intitulada Multiletramentos e Tecnologias: Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvida pela aluna do curso de Mestrado em Letras - Área de Concentração em Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Isabelly Raiane Silva dos Santos. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr.^a Célia Zeri de Oliveira, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone (91) 98422-0110 ou do e-mail celiazeri@ufpa.br. Sendo informado(a) do risco de sofrer desconforto perante a concessão de entrevista, afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é construir uma Dissertação como requisito parcial para a conclusão do curso de Mestrado em Letras. Minha colaboração se fará de forma anônima por meio da concessão de entrevista semiestruturada e autorização de seu registro em áudio; da permissão para acesso a materiais produzidos por mim, como autorreflexões extraídas do questionário escrito e detalhes da minha trajetória acadêmica exposta no memorial; e da autorização para a análise da minha percepção quanto ao objeto de estudo; da observação de aulas ministradas por mim a serem gravadas, com minha permissão, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados gerados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Fui, ainda, informado(a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem haver prejuízo para meu acompanhamento e sem a possibilidade de sofrer quaisquer penalidades, sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Abaetetuba - PA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do(a) Orientador(a)

Contato da pesquisadora:

Nome: Isabelly Raiane Silva dos Santos

Telefone: (91) 98924-0785

E-mail: isabellysantosifpa@gmail.com

Endereço do CEP:

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ICS - Sala 13 - *Campus* Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Telefone: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os participantes da pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL****ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1) Qual é sua formação acadêmica?
- 2) Em quais instituições de ensino você estudou? Há quanto tempo?
- 3) Em quais instituições de ensino você lecionou? Há quanto tempo?
- 4) No total, há quanto tempo você atua como docente?
- 5) Em quais níveis de ensino que não o Ensino Médio você já atuou?
- 6) Em quais níveis de ensino que não o Ensino Médio você atua atualmente?
- 7) O que o motivou a atuar na área da docência?
- 8) O que o motivou a atuar como docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?
- 9) Qual era sua concepção sobre a EPT antes de atuar como docente nessa modalidade de ensino?
- 10) Qual é sua concepção atual sobre a EPT?
- 11) No seu processo de formação inicial, houve formação para a EPT? Se sim, explique como ela ocorreu. Se não, em sua opinião, ao que se deve a ausência da abordagem da EPT no seu processo de formação inicial?
- 12) Após a conclusão do curso de graduação e de pós-graduação, houve outros investimentos na sua formação? Se sim, quais?
- 13) Com que frequência você busca oportunidades de formação continuada?
- 14) De que forma você busca oportunidades de formação continuada?
- 15) Qual é a relevância da formação continuada para você, como professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)?
- 16) Existem oportunidades de formação continuada docente na instituição de ensino onde você atua? Se sim, como ela ocorre?

- 17) Com que frequência são proporcionadas oportunidades de formação continuada docente na instituição onde você trabalha?
- 18) Caso a instituição de ensino onde você atua promova oportunidades de formação continuada docente, quem são os responsáveis por tal formação?
- 19) Caso a instituição de ensino onde você atua promova oportunidades de formação continuada docente, como são escolhidos os temas para tal formação?
- 20) Como você planeja seu trabalho?
- 21) O que você já trabalhou relacionado à leitura e à escrita?
- 22) O que você ainda pensa em trabalhar relacionado à leitura e à escrita?
- 23) No contexto do EMI, como você caracteriza o ensino oportunizado por você aos seus alunos?
- 24) No contexto do EMI, como você caracteriza o processo de aprendizagem dos seus alunos?
- 25) Dentre as experiências vivenciadas por você na área da educação, qual delas você considera mais significativa para a sua formação como docente?

APÊNDICE C – Questionário aplicado com os participantes da pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

Prezado(a) professor(a),

Eu, Isabelly Raiane Silva dos Santos, mestranda em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Célia Zeri de Oliveira, e responsável pela condução da pesquisa insitulada “Multiletramentos e Tecnologias: Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica”, o(a) convido a participar deste estudo na qualidade de voluntário(a). Por meio desta investigação, é almejado compreender como se articula a formação docente de professores de Língua Portuguesa atuantes no IFPA - *campus* Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos. Ressalta-se que este questionário não possui identificação, e os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Atenciosamente,
Isabelly Raiane Silva dos Santos.

QUESTIONÁRIO

1) Escolha um pseudônimo pelo qual você gostaria de ser identificado:

2) Com qual frequência você, como docente, faz uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula?

3) Com qual finalidade você, como docente, faz uso das TDIC em sala de aula?

4) Quais são as vantagens e as desvantagens do uso das TDIC em sala de aula?

5) O que o desafia a utilizar as TDIC em sala de aula?

6) De que modo você poderia propor a utilização das TDIC em sala de aula de modo que o processo de aprendizagem discente tenha como objetivo a integração entre educação e mundo do trabalho?

7) Qual é o papel desempenhado pelas TDIC na sua formação docente?

8) Qual é o papel desempenhado pelas TDIC na formação que você propõe aos seus alunos?

9) Você consegue identificar as vantagens da abordagem das TDIC em sala de aula para o desenvolvimento dos alunos como indivíduos críticos na sociedade?

10) Como você aborda a multimodalidade dos textos em sala de aula?

11) Como você lida com a multiculturalidade existente no ambiente da sala de aula?

12) Você considera relevante a proposta de uma formação continuada sobre a abordagem dos multiletramentos? Por quê?

13) Em sua concepção, abordar os multiletramentos em sala de aula pode trazer consequências positivas para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho? Se sim, quais?

14) Em sua concepção, abordar os multiletramentos em sala de aula pode trazer consequências negativas para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho? Se sim, quais?

15) De forma você procura contribuir para a formação integral dos seus alunos?

APÊNDICE D – Instruções para a escrita do memorial pelos participantes da pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL****INSTRUÇÕES PARA A ESCRITA DO MEMORIAL**

Escreva um texto sobre a sua vida acadêmica e profissional. Reflita sobre suas memórias e detalhe as informações mais significativas de sua trajetória, que podem incluir atividades docentes, exercício de gestão, participação em projetos, entre outros. Seguindo as condições de produção de texto trazidas por Geraldi (1997), as quais prezam pela abordagem de determinadas particularidades integrantes do ato discursivo, delimita-se que finalidade da escrita deste memorial, cujo interlocutor é a autora desta pesquisa, a qual também atua como professora da Carreira de Magistério do EBTT, é proporcionar um resumo acerca da vida acadêmica do participante da pesquisa, de maneira que seja possível realçar o valor de suas realizações no decorrer de sua trajetória acadêmica e profissional. Recomenda-se que o memorial seja escrito em primeira pessoa e estruturado nas seguintes seções:

- 1) Apresentação do itinerário de formação, aperfeiçoamento e titulação.
- 2) Descrição da atuação docente.
- 3) Indicação da produção acadêmica, técnico-científica, artística-cultural e/ou literária.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multiletramentos e Tecnologias: Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Pará (Campus Abaetetuba).

Pesquisador: ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57393522.2.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.136.028

Apresentação do Projeto:

Tendo como suporte as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ou seja, o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas voltadas para a formação continuada docente, os multiletramentos mostram-se como uma oportunidade para abranger diferentes tipos de linguagem, de modo que o indivíduo interprete situações linguísticas as quais

fogem das tradicionais abordadas na esfera escolar. Nesse contexto, objetiva-se proporcionar aos docentes da EPT, especificamente da área das linguagens, a compreensão acerca de como se articula a formação continuada de professores de língua portuguesa atuantes no contexto do ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - campus Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos. Com base

em Freire (1980, 1985, 1996), Soares (1981, 1999, 2004), Street (1984), Kleiman (1995, 2001, 2007), Gatti (1997), Rojo (2012, 2013), Moura (2014) e Ramos (2014), neste estudo, será desenvolvida uma investigação de caráter exploratório, de cunho qualitativo, por meio de uma pesquisa de campo alicerçada na perspectiva da abordagem etnográfica. A investigação será desenvolvida no IFPA - campus Abaetetuba, sendo restrita ao

contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). Os participantes serão dois professores de língua portuguesa atuantes do EMI. Por meio de visitas de campo para coletar dados, serão utilizadas

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.136.028

técnicas e instrumentos de pesquisa, como a observação direta nas aulas, escrita do diário de campo, aplicação de questionário com perguntas abertas, escrita de memorial acadêmico descritivo pelos participantes e entrevista semi estruturada. Ao final, é esperado evidenciar a relevância da formação continuada para efetivar os multiletramentos obtida pelo docente de língua portuguesa atuante na EPT, compreendendo, em que medida, as tecnologias contribuem para a abordagem dos multiletramentos que priorize a aprendizagem discente com foco na integração entre mundo do trabalho e educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Frente ao exposto, essa investigação possui como objetivo geral compreender como se articula a formação docente de professores de língua portuguesa atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - campus Abaetetuba na conjuntura dos multiletramentos.

Objetivo Secundário:

De forma específica, os objetivos compreendem: a) pesquisar a percepção de dois professores de língua portuguesa atuantes na EPT, no IFPA - campus Abaetetuba, sobre a relevância da formação docente para efetivar os multiletramentos; b) investigar como ocorre o uso das tecnologias e a abordagem dos multiletramentos pelos professores em sala de aula; e c) relatar as consequências da abordagem dos multiletramentos em sala de aula para o processo de aprendizagem discente com foco na integração entre educação e mundo do trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os participantes podem sofrer o risco de sentir desconforto perante a concessão de entrevistas.

Benefícios:

Compreender as práticas de multiletramento que envolvem uso das TDIC pode culminar em um processo sistemático e organizado de aplicação das TDIC para melhorar a qualidade do ensino e proporcionar formação continuada de professores pautada em princípios unilaterais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº5.502.319, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como pendências resolvidas e aceitas.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.136.028

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação deste protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1906057.pdf | 11/02/2023 00:51:12 | | Aceito |
| Outros | Instrumentosdecoletadados.pdf | 11/02/2023 00:50:14 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Orientador.pdf | 31/03/2022 13:20:23 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |
| Folha de Rosto | IvaniaOK.pdf | 31/03/2022 13:19:46 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Instituicao.pdf | 03/03/2022 19:49:54 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Compromisso.pdf | 28/02/2022 22:56:42 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Onus.pdf | 28/02/2022 22:55:26 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Carta.pdf | 28/02/2022 22:54:58 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEOK.pdf | 28/02/2022 22:50:25 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | OKPreprojetoMestrado.pdf | 28/02/2022 22:49:14 | ISABELLY RAIANE SILVA DOS SANTOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.136.028

BELEM, 22 de Junho de 2023

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br