

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

MICHELLE BEDIN

**MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PROCESSOS DE
CRIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA PROFESSORES DE TOLEDO/PR**

FOZ DO IGUAÇU/PR

2020

MICHELLE BEDIN

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE TOLEDO/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Clodis Boscaroli

FOZ DO IGUAÇU, PR

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bedin, Michelle
Multiletramentos no Ensino Fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/PR. / Michelle Bedin; orientador Clodis Boscaroli. -- Foz do Iguaçu, 2020.
111 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020.

1. Formação Continuada do Professor. 2. Multiletramentos. 3. Tecnologias Digitais. I. Boscaroli, Clodis, orient. II. Título.

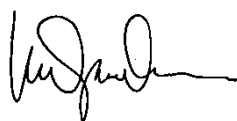
MICHELLE BEDIN

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE TOLEDO/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



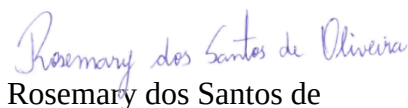
Orientador - Clodis Boscarioli
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Maridelda Laperuta Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu
(UNIOESTE)



Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Rosemary dos Santos de
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Foz do Iguaçu, 21 de dezembro de 2020

AGRADECIMENTOS

Se vi mais longe, foi por estar sobre os ombros de gigantes.

Isaac Newton

Essa jornada só foi possível porque pessoas especiais me conduziram para as decisões ancoradas na perspectiva do melhor.

Agradeço duas grandes amigas e colegas de profissão, Madalena e Adriana, incentivadoras para que transformasse uma ideia em realidade.

Agradecimentos aos familiares, incluindo meu companheiro Fernando, por todo amor e amizade demonstrado em ações diárias, principalmente nas horas mais difíceis. À filha Ana Luiza, à mãe Lore e ao pai Olindo (*in memoriam*), e às irmãs Juliane, Saara e Paula, e aos demais familiares, por vibrarem com as conquistas.

De forma especial agradecemos ao Prof. Dr. Clodis Boscaroli, como orientador de pesquisa, que contribuiu com seu conhecimento na condução de toda a minha trajetória, pela confiança, tempo e energia dedicados, e como ser humano determinado e que não se intimida diante de qualquer dificuldade, que inspira e motiva a ir além de nossas limitações.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Ensino, cuja dedicação oportunizou que eu pudesse ver mais longe, minha gratidão. Agradeço também os colegas de turma, em especial Thais, Vania e Noelia, que além de compartilharmos vitórias, foram sempre um forte apoio.

Gratidão aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática pelo acolhimento nas disciplinas lá cursadas como aluna especial.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Inovação e Ensino (GTIE) pelos momentos de discussão e aprendizagem, nossa gratidão.

Agradecimentos à Prof^a Dr^a Maridelma Laperuta Martins, à Prof^a Dr^a Greice da Silva Castela, e à Prof^a Dr^a Rosemary dos Santos de Oliveira que fizeram parte da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições dadas a esta pesquisa.

Aos colegas de trabalho que contribuíram com a pesquisa, participando da formação continuada de forma participativa e colaborativa, nossa gratidão. Enfim, a todos que colaboraram para a conclusão desta pesquisa, o meu muito obrigada.

RESUMO

BEDIN, Michelle. Multiletramentos no Ensino Fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/PR. 2020. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

As tecnologias digitais criam possibilidades de comunicação e oportunizam novas relações com as informações. A pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos exige conhecimentos diversos e requer um trabalho com práticas e procedimentos específicos para seu uso em sala de aula. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que endossa essa importância, é necessário criar contextos de formação continuada de professores que possibilitem a análise e a reflexão das práticas pedagógicas. A pergunta que norteia esta pesquisa: Como uma formação continuada para professores do Ensino Fundamental I pode incentivar práticas pedagógicas que incorporem as tecnologias digitais na perspectiva dos Multiletramentos? A pesquisa tem objetivo de propor e avaliar um programa de formação sobre Multiletramentos Digitais para professores do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino de Toledo/Paraná. Delimitamos, também, como objetivos específicos: compreender como o conceito de Multiletramentos Digitais está sendo abordado na Proposta Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, no Referencial Curricular do Paraná e na BNCC; e formular o Programa de Formação a partir das concepções dos professores acerca dos Multiletramentos Digitais, dentro de uma abordagem qualitativa, do tipo interpretativista, que se insere no campo da Linguística Aplicada. Os dados foram gerados a partir dos seguintes instrumentos: questionários, gravações dos encontros em vídeos, mensagens de texto, atividades realizadas e análise documental. A principal contribuição desta pesquisa é o desenvolvimento das potencialidades que emergem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, proporcionando aos professores experiências conscientes e reflexivas de Multiletramentos. Além disso, com a formação ofertada, esperamos ter contribuído à prática docente e, por conseguinte, com o processo de ensino e aprendizado do alunado.

Palavras-chave: Formação Continuada do Professor; Multiletramentos; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

BEDIN, Michelle. *Multiliteracies in Elementary Education I: creation processes and pedagogical practices of continuous training for teachers of Toledo/PR*. 2020. 112 p. Dissertation (Master's in Teaching). Postgraduate Program in Teaching, Western Paraná State University, Foz do Iguaçu.

Digital technologies create communication possibilities and provide new relationships with information. The plurality of semiotic resources present in the texts requires diverse knowledge and requires work with specific practices and procedures for their use in the classroom. With the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), which endorses this importance, it is necessary to create contexts of continuing teacher education that enable the analysis and reflection of pedagogical practices. The question that guides this research is: Can continuing education for elementary school teachers encourage pedagogical practices that incorporate digital technologies in the perspective of multiliteracies? The research aims to propose and evaluate a training program on Digital Multi-tools for elementary school teachers in public schools in Toledo/Paraná. We also delimited the following specific objectives: to understand how the concept of Digital multiliteracies has been addressed in the Curricular Proposal of the Association of Municipalities in the West of Paraná, in the Paraná Curriculum Reference and in the BNCC, and to formulate the Training Program based on the concepts of the teachers about Digital Multiliteracies, within a qualitative approach, of the interpretative type, which is inserted in the field of Applied Linguistics. The data were generated from the following instruments: questionnaires, video recordings of the meetings, text messages, activities carried out and documentary analysis. The main contribution of this research is the development of the potentials that emerge from the Digital Technologies of Information and Communication, providing teachers with conscious and reflective experiences of multiliteracies. In addition, with the training offered, we hope to have contributed to the teaching practice and, therefore, to the teaching and learning process of the students.

Keywords: Continuing Teacher Education; Multiliteracies; Digital Technologies.

RESUMEN

BEDIN, Michelle. Multiletramientos en Educación Primaria I: procesos de creación y prácticas pedagógicas de formación continua para profesores de Toledo/PR. 2020. 112 h. Disertación (Maestría en Docencia). Programa de Postgrado en Docencia, Universidad Estatal del Oeste de Paraná.

Las tecnologías digitales crean posibilidades de comunicación y proporcionan nuevas relaciones con la información. La pluralidad de recursos semióticos presentes en los textos requiere conocimientos diversos y requiere trabajar con prácticas y procedimientos específicos para su uso en el aula. Con la implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), que avala esta importancia, es necesario crear contextos de formación continua docente que permitan el análisis y la reflexión de las prácticas pedagógicas. La pregunta que guía esta investigación es: ¿Puede la educación continua para docentes de primaria fomentar prácticas pedagógicas que incorporen tecnologías digitales en la perspectiva de los Multiletramientos? La investigación tiene como objetivo proponer y evaluar un programa de formación en Multiletramientos Digitales para profesores de primaria en escuelas públicas de Toledo/Paraná. También delimitamos los siguientes objetivos específicos: comprender cómo se ha abordado el concepto de multiletramientos digitales en la Propuesta Curricular de la Asociación de Municipios del Oeste de Paraná, en la Referencia Curricular de Paraná y en el BNCC, y formular el Programa de Capacitación basado en los conceptos de los docentes sobre multiletramientos digitales, dentro de un enfoque cualitativo, de tipo interpretativo, que se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada. Los datos se generaron a partir de los siguientes instrumentos: cuestionarios, grabaciones de video de las reuniones, mensajes de texto, actividades realizadas y análisis documental. El principal aporte de esta investigación es el desarrollo de las potencialidades que surgen de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación, proporcionando a los docentes experiencias conscientes y reflexivas de los multiletramientos. Además, con la formación ofrecida, esperamos haber contribuido a la práctica docente y, por tanto, al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Formación continua del profesorado; Multiletramientos digitales; Tecnologías digitales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceitos presentes na Pedagogia dos Multiletramentos	28
Figura 2 - Processo de elaboração dos documentos por década	31
Figura 3 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental	57
Figura 4 - Implementação da BNCC em 2020	58
Figura 5 – Gêneros e práticas pedagógicas em formação continuada	60
Figura 6 – Folder virtual de divulgação da formação proposta	62
Figura 7 – Cursos de graduação realizados pelos professores da formação	64
Figura 8 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental I	65
Figura 9 - Percepção dos cursistas sobre o próprio conhecimento em TD	65
Figura 10 – Percepção dos cursistas sobre o próprio conhecimento referente a diferentes recursos digitais.....	66
Figura 11 - Livro virtual do Grupo 1	71
Figura 12 – Atividade no Kahoot	74
Figura 13 – História em Quadrinhos produzida no Pixton	75
Figura 14 – Atividade realizada no <i>StoryboradThat</i> por uma das professoras	76
Figura 15 – <i>Site Anchor</i>	78
Figura 16 - <i>Podcast</i> produzido por uma professora.....	79
Figura 17 – <i>Padlet</i> da turma.....	80
Figura 18 – Avaliação das expectativas dos professores com relação à formação ..	82
Figura 19 – Avaliação da formação continuada pelos professores	83
Figura 20 – Indicação da formação para outros professores.....	84
Figura 21 – Autoavaliação sobre os multiletramentos digitais	86
Figura 22 – Autoavaliação sobre a prática docente	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações com foco semelhante ao desta pesquisa.....	18
Quadro 2 – Competências gerais da Educação Básica, as TD e a diversidade cultural	39
Quadro 3 - Seleção dos objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa	41
Quadro 4 - Seleção dos objetivos de aprendizagem de Arte	41
Quadro 5 - Seleção dos objetivos de aprendizagem de Matemática	42
Quadro 6 - Seleção dos objetivos de aprendizagem de Ciências.....	44
Quadro 7 - Seleção dos objetivos de aprendizagem de História	45
Quadro 8 - Métodos de coleta de dados	52
Quadro 9 - Objetivos do questionário diagnóstico por bloco de perguntas	53
Quadro 10 - Objetivos do questionário inicial por bloco de perguntas	54
Quadro 11 - Objetivos do questionário final por bloco de perguntas.....	55
Quadro 12 - Idade dos professores participantes da pesquisa.....	56
Quadro 13 - Importância dos recursos tecnológicos para o ensino	59
Quadro 14 – Matriz da Formação Continuada em Multiletramentos Digitais	62
Quadro 15 - Idade dos professores participantes da formação continuada.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 OS MULTILETRAMENTOS NA LITERATURA	22
2 OS MULTILETRAMENTOS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES	30
2.1 O PROCESSO HISTÓRICO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES.....	30
2.2 AS TD E OS MULTILETRAMENTOS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES	38
2.2.1 <i>Área de Linguagens</i>	40
2.2.2 <i>Área de Matemática</i>	42
2.2.3 <i>Área de Ciências da Natureza</i>	43
2.2.4 <i>Área de Ciências Humanas</i>	44
2.2.5 <i>Área de Ensino Religioso</i>	45
3 PERCURSO METODOLÓGICO	48
3.1 LOCAL DA PESQUISA	49
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
3.3 MÉTODOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
4.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	56
4.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	61
4.2.1 <i>Avaliação da Formação Continuada</i>	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DAS ESCOLAS	97
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL DA FORMAÇÃO	100
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL DA FORMAÇÃO	102
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	104
ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	106
ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	107
ANEXO III – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CONSELHO DE ÉTICA	108

INTRODUÇÃO

Lembro da primeira vez que ouvi falar em *internet*: eu estava cursando a oitava série. Meu colega dizia que o pai usava a *internet* no trabalho. Alguns poucos colegas da turma tinham computador em casa e eu achava que devia ser a coisa mais legal do mundo. No final do ano, resolvi me inscrever no curso de Técnico em Processamento de Dados no 2º Grau (atual Ensino Médio). Foi preciso fazer um teste seletivo, pois havia mais candidatos do que vagas. Passei, era dia 23 de dezembro de 1995, quando saiu o resultado.

Em 1996, estava no 2º Grau, com disciplinas que não eram muito familiares, como Fundamentos de Processamento de Dados e Técnicas de Programação, mas que davam a possibilidade de usar o computador. Foi em uma dessas disciplinas que uma de nossas professoras nos comunicou que iríamos acessar à *internet*. Meu coração disparou, sem nem mesmo saber o que iria encontrar.

Quando chegou o dia combinado, nos sentamos no chão de frente para um computador, não lembro se era do Laboratório de Informática ou outra sala da escola. Comemoramos ao ouvir o barulhinho da *internet* discada e a professora perguntou: “Qual *site* vocês querem acessar?” Eu nem imaginava qual *site* poderíamos ver, mas um colega disse “o *site* da Nasa”. Depois disso, ao acessar vários *sites* comecei a entender o que era a *internet*, mas não imaginava a importância que ela teria para a sociedade.

Depois do 2º Grau Técnico, cursei Pedagogia, e desde 2008, trabalho como professora da rede municipal de ensino de Toledo/PR. Durante esse período, por seis anos atuei como professora regente de sala de aula, dois anos como professora da sala de tecnologias (ou laboratório de informática), e como complemento da carga horária também atuei nesse período como professora de Arte, Incentivo à Leitura e Psicomotricidade, em escolas do Ensino Fundamental, anos iniciais. Por quatro anos, de 2013 a 2016, fui Coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional do Município de Toledo (NTM), na Secretaria Municipal da Educação, assessorando diretores, coordenadores e professores nos trabalhos desenvolvidos nas 36 escolas municipais e 28 Centros Municipais de Educação Infantil; e como formadora, em diversas atividades na área das tecnologias digitais. Por meio desse trabalho, foi possível perceber a fragilidade da formação docente em relação ao uso das tecnologias digitais,

e que a utilização dessas ainda está muito longe de alcançar suas possibilidades pedagógicas.

A partir dessa constatação, foram promovidas pelo NTM, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, inúmeras formações docentes em tecnologias digitais, ofertadas dentro e fora do horário de trabalho dos professores, que sempre tiveram o número máximo de inscritos. Durante os encontros, ouvi vários relatos de profissionais que utilizavam o computador e o celular para uso pessoal e profissional envolvendo atividades como a comunicação em redes sociais, pesquisas em diversos *sites* e a produção de materiais em editores de texto e *slides*, mas que não se valiam deles em sala de aula. Muitos professores afirmavam que não sentiam segurança em utilizá-los, que não tinham domínio suficiente ou não sabiam como empregá-los pedagogicamente, mas que tinham interesse em aprender, e por isso buscavam as formações.

Essa pesquisa tem início, portanto, em uma experiência de vida pessoal, e por esse motivo o uso da primeira pessoa até este momento. A compreensão dessa vivência provocou em muitos momentos a reflexão a respeito do uso das tecnologias na educação, sobre a formação continuada dos professores e o impacto da diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global.

Sabe-se que a inserção da tecnologia na sala de aula, por si só, não garante educação de qualidade, e que para que ela possa trazer alterações no processo de ensino e aprendizagem é necessário que cada recurso seja compreendido e incorporado pedagogicamente, de acordo com sua possibilidade e com os objetivos determinados pelo professor, uma vez que cada tecnologia tem suas especificidades e aplicabilidades. Assim, o planejamento e a escolha do tipo de tecnologia alteram o processo educacional, podendo dinamizar o espaço onde predomina o quadro-negro, o giz, o livro didático e a voz do professor (KENSKI, 2013).

As Tecnologias Digitais (doravante TD) desempenham um papel cada vez mais importante na sociedade atual. A era da cibercultura em que vivemos, está cercada de avanços científicos, disseminação de informações, produção de conhecimento e diferentes possibilidades de comunicação (LÉVY, 1999).

Mudanças significativas podem ser atualmente observadas na leitura e escrita do texto digital a partir da tela do computador ou outros dispositivos como suporte e por outros elementos como os novos gêneros discursivos, o uso de diferentes tipos

de linguagem, a escrita do autor e a resposta do leitor no mesmo suporte, e a facilidade de fuga da leitura linear que os *links* do hipertexto oferecem.

Lemke (1998), afirmava que o hipertexto possibilita ao leitor ir de um texto a outro, de acordo com seus interesses e planos. Outra opção é a combinação *links* para diferentes modalidades de linguagem ou de recursos semióticos como o texto verbal, imagem estática ou em movimento e o som para compor textos digitais (hipermídia). A *internet* abriu possibilidades para a circulação de diferentes discursos e promove a autoria, a interação e a colaboração de textos multimodais ou multissemióticos¹, ou seja, aqueles que se apresentam além do texto escrito.

O uso de TD pode enriquecer a metodologia do professor que as utiliza para educar criticamente. Porém, deve-se considerar a postura do professor quanto ao uso dessas tecnologias: é preciso ter em mente que o professor as utiliza conforme sua tendência pedagógica. E, se ela for tradicional, por exemplo, o uso desses recursos corresponderá à exposição dos conteúdos, e na postura do professor predominará a autoridade, impedindo qualquer comunicação no decorrer da aula, e dessa forma, sem a interação e a socialização. Verifica-se, aqui, a importância e a necessidade do professor como mediador do conhecimento.

Destarte, não basta a escola pública adquirir tecnologias e recursos digitais sem ter um projeto político pedagógico que descreva o cidadão que se deseja formar. É necessário compor um ambiente favorável à aprendizagem estudantes, professores, equipe gestora e demais funcionários – em alguns momentos até para os familiares, pois somente assim será possível pensar em uma escola que promova a autonomia, por meio de atividades interativas, colaborativas e de pesquisa. A escola, enquanto local em que estudantes e professores se reconheçam como autores, proporciona a produção do conhecimento e potencializa o ensino pela visão interdisciplinar e torna a possível a percepção do mundo.

Ao mesmo tempo, a escola que ultrapassa a missão de mera reprodutora de conhecimentos, permite que o estudante faça uso consciente dos recursos disponíveis para sua promoção, o que permite tornar-se cidadão, reconhecendo-se como autor de sua história, transformador da sociedade. Gaia (2001) destaca a relevância do professor colocar em pauta discussões sobre a sociedade em que o aluno está

¹ Segundo Rojo (2012), textos multissemióticos são compostos por diversas linguagens (verbal e não verbal).

inserido, e com a *internet* ele pode fazer relações e inferências sobre as diferentes realidades que podem existir até no mesmo espaço.

Nesse contexto, também é importante considerar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.396/96), que é a diretriz oficial e obrigatória para a construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino de estados e municípios e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do país.

Dentre as diretrizes da BNCC, a inserção das tecnologias e sua utilização de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para se comunicar e produzir conhecimentos reforça a importância do uso das tecnologias e norteia as competências de todos os componentes da Educação Básica. O texto de seu documento evidencia o uso das tecnologias em sala de aula e afirma que “a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas” discursivas (BRASIL, 2017, p. 85).

Nota-se que pessoas de todas as idades fazem uso de *smartphones*, *tablets*, computadores com *internet*, utilizam *e-mails* e redes sociais, pesquisam em diversos *sites* e aplicativos, postam conteúdos, ou seja, acessam, produzem e fazem circular diversos textos em nossa sociedade. Essas práticas contemplam a multiplicidade de formas de comunicação e a diversidade linguística que caracterizam a sociedade contemporânea, exigem conhecimentos diversos para o uso de novas formas de escrita e das tecnologias digitais disponíveis.

Santaella (2013) define quatro tipos de leitores, com habilidades distintas: o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. O leitor contemplativo/meditativo emerge do Renascimento, da era do impresso e imagem fixa; o leitor movente/fragmentado é aquele que lê o mundo em movimento, filho da Revolução Industrial e do aparecimento de grandes centros, nasceu com a explosão do jornal e com o universo da fotografia e cinema. Sua leitura se faz com misturas de sinais e linguagens, em diferentes espaços. O terceiro tipo de leitor, o imersivo/virtual, surgiu a partir da popularização das redes computadorizadas (1990) e do universo virtual e introduziu uma maneira diferente de leitura, que requer habilidades distintas dos leitores anteriores: ele navega em telas seguindo roteiros multilineares, transita entre textos, imagens, músicas, vídeos etc. (SANTAELLA, 2013).

O quarto tipo de leitor combina dois tipos de mobilidade: a informacional e física do usuário, mistura características do leitor movente (SANTOS; SANTOS; BEZERRA, 2018). Santaella (2014), afirma que “o uso do adjetivo “ubíquo” tornou-se corrente no campo da computação para se referir a um tipo de computação que se localiza entre a computação pervasiva e a computação móvel” (SANTAELLA, 2014, p. 35). Para a autora, “o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam” (SANTAELLA, 2014, p. 35). Para a autora, um simples toque em no celular o faz interagir no ciberespaço, bem como, conversar silenciosamente com pessoas que podem estar muito próximos ou muito distantes fisicamente.

Nessa conjuntura, um dos grandes desafios da educação é formar alunos leitores e produtores textuais na escola, o que requer um trabalho com práticas e procedimentos técnicos funcionais específicos. A escola que assume a concepção de leitura, escrita e oralidade como práticas sociais contribui à formação de sujeitos críticos e oferece aos estudantes situações de ensino e aprendizagem que provocam a reflexão sobre a leitura de diversos textos observando a sua composição, seu discurso e sua circulação.

Nesta pesquisa, a concepção de linguagem adotada está pautada no conceito bakhtiniano que a compreende no processo de interação social e verbal entre os falantes. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1988[1929]), a linguagem constitui-se num ato social, que se dá nas relações sociais, em situações reais de produção. Dessa forma, a língua não pode se separar dos seus falantes, das esferas sociais e dos valores ideológicos. Percebe-se, portanto, que para essa concepção a compreensão da língua é histórica, social e ideológica, e a serviço da interação.

Percebendo a necessidade de a escola se apropriar dos novos letramentos que surgem na sociedade atual, caracterizada pela diversidade cultural, o Grupo de Nova Londres, formado por dez pesquisadores de diferentes países, cunha o termo Multiletramentos. Diferente de letramentos múltiplos, esse termo aponta para dois tipos específicos de multiplicidade, principalmente urbanas: a pluralidade e a diversidade cultural; e a multiplicidade semiótica dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2012).

O componente de Língua Portuguesa na BNCC considera as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século devidas, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias digitais. Em outro trecho, o documento expõe que o

trabalho com a Língua Portuguesa deve “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67).

A BNCC ressalta ainda a importância das práticas situadas de reflexão sobre a língua nos campos de atuação e que se derivam das situações da vida social. Segundo o documento, “os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2017, p. 85).

Frente à realidade em que se incorpora, no cotidiano da maioria das pessoas, com o uso de tecnologias digitais, surgem ou adaptam-se os textos que combinam elementos verbais, não verbais, audiovisuais e hipertextos. Surge, por isso, a necessidade de a escola abrir a sala de aula para o trabalho com os multiletramentos. No que tange aos gêneros discursivos digitais, Marques (2016, p. 117) afirma que eles circulam socialmente, proporcionando inovação tanto na produção de novos gêneros quanto na comunicação entre interlocutores”. Segundo a autora, essas mudanças exigem o conhecimento dos recursos multissemióticos, pois a tela de computadores e outros dispositivos proporciona diferentes formas de ler, interpretar e criar esses gêneros digitais (MARQUES, 2016).

Para o professor desenvolver um trabalho que proporcione aos estudantes a leitura e a escrita, de gêneros diversos, dos que utilizem recursos multissemióticos, envolvendo práticas de reflexão sobre a língua e pautado em situações reais de comunicação e interação, se faz necessário que as TD estejam nas escolas e sejam utilizadas, com viés pedagógico, pelos professores e estudantes.

Conforme Silva (2018), a problemática para o uso eficaz de TD nas escolas públicas brasileiras são a infraestrutura tecnológica e as competências dos professores para o uso de tecnologias.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em 1997, é a principal política nacional de tecnologia educacional e tem como objetivo disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas. Por meio dele, chegaram até as escolas computadores, *laptops*, *tablets*, recursos digitais, conteúdos educacionais e *internet*. Após, dada a necessidade de formação dos professores, foi criado em 2007 o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). Por meio dele, o Ministério da Educação ofertou quatro cursos que são ministrados por técnicos e agentes

educacionais das secretarias de educação do estado ou município. Em contrapartida, os participantes desses cursos devem atuar como multiplicadores nas escolas em que trabalham.

Os recursos tecnológicos somados a *internet* podem se transformar em instrumentos para a democratização do Ensino Básico. Com o objetivo de universalizar o acesso à *internet* em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais, o Ministério da Educação implementou em 2017 o Programa de Inovação Educação Conectada², sendo essa a política nacional mais recente na área das tecnologias de informação e comunicação para atender a Educação Básica.

Apesar da ampla distribuição de equipamentos nas escolas públicas, Basniak e Soares (2016) afirmam que a inclusão digital não se efetivou no cotidiano escolar. Para essas autoras, é preciso proporcionar condições para que os professores participem de formações, reflitam sobre suas práticas pedagógicas e incorporem o uso de recursos tecnológicos. Elas defendem políticas de formação contínua e a disponibilização de equipamentos e recursos atualizados e de qualidade para que os professores possam desenvolver seu trabalho.

Revela-se nas escolas, portanto, a necessidade de um planejamento das formações continuadas, a fim de que os professores que atuam com as séries iniciais tenham condições de introduzir nas suas práticas pedagógicas o uso das tecnologias digitais.

Ao buscar as pesquisas que incluem a formação continuada de professores e os multiletramentos foi possível encontrar uma diversidade de estudos relacionados ao termo Multiletramentos. Porém, as teses e dissertações encontradas no Banco de Teses/Capes, com as palavras-chave multiletramentos, formação e anos iniciais, totalizam três. Ao consultar a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, a partir de 2014, foi identificada uma tese cujo foco de investigação se aproxima desta pesquisa. No Quadro 1, observa-se as publicações entre 2014 e 2020, referentes às palavras chaves citadas.

² Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/>>, acesso em: nov. 2020

Quadro 1 - Teses e dissertações com foco semelhante ao desta pesquisa

Autor/ano	Título	Instituição	Nível	Objetivo Geral
Maria do Carmo Abreu 2014	O programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo e a Alfabetização nas Escolas Assistidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Monte Carmelo: desafios e entraves	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado Profissional	Analisar as práticas dos alfabetizadores de escolas que participam do Proinfo e a formação continuada para o uso das tecnologias oferecida pelo NTE de Monte Carmelo.
Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos 2016	Práxis Pedagógica na Perspectiva dos Multiletramentos: possibilidades e desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Universidade do Estado da Bahia	Mestrado	Analisar as práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm (ou não têm) desenvolvido em sua práxis pedagógica, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados.
Karin Zapelini Orofino 2017	Crianças e Arte Contemporânea: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado	Analisar as formas de interação da criança com propostas artísticas que promovem a participação através do corpo.
Nordeci de Lima Silva 2019	Pedagogia dos Multiletramentos em um Projeto de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado Profissional	Compreender o processo de intervenção pedagógica de uma professora, mediado pelas práticas de multiletramentos, em uma classe de terceiro ano do Ensino Fundamental I no contexto sócio-histórico-cultural da escola e desenvolver uma proposta de compartilhamento de práticas pedagógicas colaborativas entre os professores.
Madalena Benazzi Meotti	Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Doutorado	Analisar o processo de desenvolvimento da formação continuada para professores dos anos

	informação e comunicação			iniciais do Ensino Fundamental, ancorada na perspectiva dos multiletramentos, observando os efeitos da pesquisa-ação crítica colaborativa nas práticas multiletradas.
--	--------------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Oeste do Paraná em 21 de setembro de 2020.

Ao observar as pesquisas já realizadas, percebe-se a necessidade de investigação a respeito da formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco os multiletramentos digitais.

Ademais, para que seja possível o trabalho em sala de aula envolvendo os multiletramentos, uso das TD para leitura e escrita enquanto prática social e com a diversidade linguística e cultural, um dos caminhos é ressignificar o trabalho com a linguagem, explorar os recursos tecnológicos e valorizar a diversidade de produções culturais, o que pode ser abordado por meio de formação continuada dos professores.

Nesse contexto, a pergunta que norteia esta pesquisa consiste em: Como uma formação continuada para professores do Ensino Fundamental I pode incentivar práticas pedagógicas que incorporem as tecnologias digitais na perspectiva dos Multiletramentos?

Tem-se a hipótese de que por meio da participação de uma formação continuada baseada nos Multiletramentos os professores do Ensino Fundamental I poderão explorar diferentes possibilidades de comunicação digital e as informações oferecidas por elas, e ainda, adotar práticas pedagógicas que abordem o caráter multimodal dos textos em circulação.

Este estudo teve então como objetivo geral propor um programa de formação sobre Multiletramentos Digitais para professores do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino de Toledo/Paraná. Como objetivos especificou-se:

- (I) compreender como o conceito de Multiletramentos Digitais está sendo abordado na Proposta Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, no Referencial Curricular do Paraná e na BNCC;
- (II) desenvolver uma formação continuada acerca dos Multiletramentos Digitais a partir de conteúdos sugeridos por professores.

Inicialmente, a proposta era a de uma formação presencial, em que os professores utilizariam a estrutura do Laboratório de Informática de uma escola do município em um período “normal” de aula, isto é, presencial. Porém, logo após o recolhimento do primeiro questionário, que serviu para elaborar a matriz da formação continuada, as escolas pararam com as atividades presenciais em março de 2020, por conta da Pandemia da COVID-19.

Enquanto o mundo se deparou com um vírus ainda desconhecido, letal em muitos casos, despreparado para o seu enfrentamento, em Toledo, assim como na maior parte do Brasil e em vários países do mundo, as aulas foram suspensas. Após seis semanas, as aulas reiniciaram, no município de Toledo, com atividades remotas, sendo que cada escola adotou a melhor forma de realizá-las. Algumas escolas disponibilizaram videoaulas, aulas síncronas *online*, por meio de aplicativos de videochamadas, e de material impresso, de acordo com a necessidade percebidas e condições dos estudantes e dos professores, que passaram a utilizar os recursos que possuíam em suas próprias casas. Muitos professores buscaram por conta própria aprender e a contar com o computador e outros recursos em suas aulas.

O interesse no uso das tecnologias cresceu, assim como a valorização do conhecimento digital para a produção de materiais mais próximos da realidade dos estudantes e para situações comunicativas variadas.

Conforme o tempo foi passando, ficou imperioso iniciar os encontros da formação. Destarte, o desafio de fazer encontros *online*, de forma síncrona e assíncrona, foi aceito, porém, dúvidas sobre a adesão e permanência dos professores ao longo de 10 encontros causaram preocupação. Será que o professor que não tem familiaridade com as TD se sentirá confortável em uma formação remota? Será necessário readequar os conteúdos? Tendo em vista a situação, a formação foi remodelada para o formato *online*, divulgada e ofertada aos professores conforme será relatado no decorrer desta dissertação.

Desse modo, objetiva-se com esta pesquisa, contribuir para o conhecimento acerca das potencialidades que emergem das TD, proporcionando aos professores experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos. Além disso, com a formação ofertada espera-se contribuir à prática docente e, por conseguinte, com o processo de ensino e aprendizado do alunado.

Nessa perspectiva, a proposta de pesquisa e os resultados obtidos podem ser revertidos em ganhos culturais, científicos e acadêmicos no contexto da escola pública

brasileira, contribuindo para a reflexão sobre o tema da pesquisa e possibilitando novas abordagens nas discussões a respeito do multiletramento e da formação continuada de professores.

Este documento segue assim organizado:

O Capítulo 1 introduz o termo Multiletramentos e aborda como as práticas de multiletramentos são descritas na literatura.

O Capítulo 2 expõe uma análise de como a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e a Proposta Pedagógica Curricular: Ensino Fundamental (anos iniciais) – Rede Pública Municipal – região da AMOP apresentam o uso das TD e dos gêneros textuais multimodais.

O Capítulo 3 é dedicado à descrição do percurso metodológico adotado na pesquisa, o tipo de pesquisa, os sujeitos, bem como os instrumentos de geração de dados.

No Capítulo 4 as práticas da Formação Continuada ofertada aos professores da rede municipal de Toledo serão apresentadas, analisadas e discutidas a partir dos dados obtidos, à luz do referencial bibliográfico adotado. Por fim, no Capítulo 5 serão apresentadas as considerações finais e as perspectivas da pesquisa, acompanhadas dos Apêndices e Anexos.

1 OS MULTILETRAMENTOS NA LITERATURA

A discussão entre a alfabetização e o letramento percorreram um longo caminho. Para Soares 2005 (p. 24), “chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”, a qual considera a leitura de signos, que formam palavras, nestas, há o significante e o alfabetizado atribui um significado. Destarte, conclui-se que é o domínio da técnica de ler e de escrever. Segundo a autora, dominar a leitura e a escrita “envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita”.

O termo Letramento surge a partir da evolução da discussão da própria ampliação do conceito de letramento, segundo Soares (2005, p. 47).

Para Ribeiro (2017) “enquanto o alfabetizado é o indivíduo que domina uma tecnologia, o letrado pode até não a dominar individualmente, mas sabe que o domínio da língua escrita (ou da oral de alguém letrado) implica certos usos e muitas possibilidades” (RIBEIRO, 2017, p. 17).

Soares (2005) não separa o processo de alfabetização e letramento. Pois, para a autora, embora sejam processos diferentes, eles ocorrem de forma simultânea: com o uso das práticas sociais de leitura e de escrita o estudante solidifica as relações de fonema e grafema (SOARES, 2005, p. 47-57) e consolida a alfabetização.

O termo letramento foi utilizado pela autora Mary Kato, na apresentação de sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, segundo a autora Silva (2011), aparentemente pela primeira vez no Brasil.

Uma das funções da escola é tornar a criança, segundo Kato (1986), capaz de fazer uso da linguagem escrita para suas necessidades em uma sociedade que privilegia o texto escrito que exige a língua culta, tornando-o um cidadão letrado, que atende as demandas da sociedade (KATO, 1986, p.7).

As mudanças sociais, conseqüentes de um processo histórico complexo e acentuadas pela disseminação de novas tecnologias nas últimas décadas, provocaram, em várias partes do mundo, novas reflexões sobre o ensino para a

contemporaneidade, apontando a importância de a escola desenvolver, nos estudantes, habilidades, que vão além do uso do texto escrito.

Nesse contexto, em setembro de 1994, um grupo de pesquisadores da Linguística e da Educação, de diferentes países de língua inglesa, se reuniu por uma semana, em New London, nos Estados Unidos, para discutir sobre o desafio de ensinar, aprender e se comunicar a partir das diferenças. Convocado por Mary Kalantzis e Bill Cope, o grupo também consistia em Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata e ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL) (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Baseado no contexto atual da aprendizagem e das mudanças sociais, o GNL produziu um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, o qual aponta à necessidade de uma nova pedagogia, a Pedagogia dos Multiletramentos, que evidencia dois aspectos relevantes que caracterizam a sociedade contemporânea: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e os tipos de diversidade cultural e linguística (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

A visão do grupo converge para que a escola supere o que compreende como alfabetização concebida enquanto o domínio da linguagem escrita do padrão nacional, e voltada principalmente para a escrita formal. Nesse sentido, os letramentos, que são o ensino e aprendizagem por meio das práticas sociais de leitura e escrita, tornaram-se multiletramentos; e a mediação do professor é fundamental. Ao trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, o professor terá recursos diferentes dos habituais utilizados, pois há agora a possibilidade de incorporar à sua prática pedagógica o áudio, vídeo, edição de imagem, tratamento dessa imagem, o que requer novas práticas de produção, ao utilizar esses recursos e outras novas, bem como de análise crítica como leitor/receptor desse conteúdo.

A partir da proposta dos multiletramentos, os pesquisadores do GNL buscam ressaltar a importância de a escola garantir que todos os estudantes se apropriem dos conhecimentos e possam participar plenamente de atividades públicas, comunitárias e econômicas. Por meio do manifesto, o grupo expõe a necessidade da ampliação das práticas de ensino da leitura e escrita, incluindo os novos letramentos que têm emergido na sociedade contemporânea, para que os estudantes desenvolvam suas habilidades e obtenham conhecimentos necessários para projetar seu futuro social.

Kress (2003), um dos pesquisadores do grupo, observou que a comunicação baseada na linguagem escrita está se deslocando para outros tipos de construções, principalmente em elementos visuais. Para esse autor, é possível perceber a escrita cada vez mais subordinada à lógica do visual. Para a criação de significado, é essencial, portanto, compreender o efeito das informações que são transmitidas por imagens e recursos não verbais presentes nos diferentes textos, principalmente digitais.

Uma abordagem voltada aos multiletramentos implica em oportunizar espaços de aprendizagem que respeitem a diversidade cultural e que promovam a produção e a circulação dos textos multimodais, dando oportunidade de ampliação dos conhecimentos e rompendo as barreiras impostas pelas diferenças.

Considerando a perspectiva de um ensino por meio de práticas de leitura e escrita baseadas em situações reais de uso, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades específicas de textos que circulam no ambiente digital e com características multimodais. Marcuschi (2008) já afirmava que “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 240). Para que seja possível compreender, é necessário ao leitor ir além da soma das linguagens, como diz Lemke (2010),

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (Lemke, 2010, p. 462).

Com as tecnologias digitais (TD), além da facilidade de se obter informações, Lemke (2010) destaca que é possível a autoria envolvendo diferentes tipos de recursos, como editar áudio e vídeo, construir ambientes e objetos tridimensionais, combinar textos com imagens, por exemplo. Trabalhos como esses eram realizados em estúdios e editoras, por pessoas com cursos específicos, ou seja, trabalhos que não eram possíveis de serem produzidos em ambientes como casa e escola.

Para Lévy (1999), a conexão mundial de computadores fez surgir o ciberespaço. Para ele, o termo abarca a infraestrutura material da comunicação digital, o universo de informações e os seres humanos que fazem uso das informações e “alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17). Com relação ao termo cibercultura, o autor especifica que se trata de técnicas, práticas, atitudes e valores que se desenvolvem

com o ciberespaço. Sendo assim, Lévy destaca as principais funções do ciberespaço: o acesso e a transferência de informações e a comunicação, ambas, a distância.

Para Silva (2018, p. 25) a educação e a sociedade, “se refletem e se refratam; em outras palavras, as mudanças que ocorrem na sociedade afetam a educação e esta, por sua vez, modifica a sociedade em sua totalidade”. Sobre a escola integrar as TD em suas práticas cotidianas, Belloni (2005, p. 10) justifica afirmando que “elas estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social”

Sabendo-se que as crianças e adolescentes estão inseridas no meio tecnológico: lendo, escrevendo, comunicando-se e utilizando hipertextos ³, é necessário que a escola possibilite os multiletramentos, dando condições aos estudantes para que se tornem leitores que interpretem e saibam interagir por meio dos novos modos de enunciados. Para Belloni, “ser cidadão significa estar alfabetizado em todas as linguagens” (BELLONI, 2010 p. 123).

O GNL acrescenta que a diversidade cultural e linguística pode ser utilizada como recurso para a sala de aula e para a sociedade, oportunizando aos alunos e aos professores espaços de diálogo, onde é possível refletir criticamente sobre a sociedade, e dessa forma, superar as identidades fragmentadas e reconhecer as diferenças, tornando-as o ponto de coesão. MONTE MÓR (2010) já observava que com a expansão da globalização surgiram movimentos que valorizam os saberes locais, específicos a um grupo ou comunidade, contrapondo o que é global, e esclareceu que,

a concepção sobre o que é local pode se referir a uma sala de aula, a um grupo de minoria social num país, a uma comunidade em alguma periferia. O global, por sua vez, refere-se aos discursos dominantes e instituições do ocidente ou ao estado-nação de várias ‘culturas’ e comunidades que o constituem. Identificam-se relações de poder nas relações entre o global e o local e uma fascinante mistura de centro e periferia, novo e antigo entre os dois conceitos de conhecimento (MONTE MÓR, 2010, p. 59).

O uso das TD, aliado a diferentes gêneros discursivos, pode dar visibilidade às diferentes culturas dos estudantes. Dias (2012) ressalta a importância de práticas de letramento, partindo do que a escola já realiza e ampliando para a execução de projetos que considerem o trabalho, a cidadania e a vida pessoal, atendendo as diferenças multiculturais existentes no alunado contemporâneo.

³ O hipertexto, segundo Kenski (2012), se refere a “sequências em camadas de documentos interligados” e reconfiguram o acesso às informações (KENSKI, 2012, p. 32).

A proposta pedagógica do manifesto parte do conceito de *Design*, no qual a sociedade herda e cria significados. Ao criar significados, criam-se futuros sociais no trabalho, no espaço público e na comunidade. Ligada a esse conceito, a Pedagogia dos Multiletramentos está estruturada em quatro encaminhamentos didáticos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada (ROJO, 2012, p. 29-30).

A prática situada envolve experiências de mundo e significados do contexto real dos estudantes, e que estão relacionadas com o mundo do trabalho e situações que ocorrem em espaços públicos. A instrução aberta está relacionada à análise sistemática de conteúdos e práticas vivenciadas que visam a sua aplicabilidade em situações específicas. O enquadramento crítico ocorre por meio da interpretação do contexto social, cultural, político e de valores. Por fim, a prática transformada decorre da produção de novos sentidos a partir de uma prática situada. Os quatro componentes citados, conforme o GNL, não se constituem hierarquicamente, porém, podem ocorrer simultaneamente ou em momentos diferentes um ou outro predominará, sendo todos eles repetidamente revisitados.

A partir da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, é possível compreender que a escola, aliada às TD, pode assumir e dar visibilidade às diferentes culturas presentes na comunidade escolar. Ao possibilitar que práticas locais sejam valorizadas faz com que os estudantes se vejam como participantes ativos na mudança social. Além do mais, a escola como principal agência de letramento⁴ da sociedade, pautada numa concepção de ensino que vincule o trabalho dos gêneros discursivos às tecnologias, proporcionará o desenvolvimento das capacidades de criar, interagir e analisar, de forma mais crítica e autônoma (MARQUES, 2016, p. 119).

Sobre as práticas multiletradas, Cani e Coscarelli (2016) acrescentam que elas

[...] exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano. Para Kalantzis e Cope (2012), lidar com letramentos abre caminhos para a participação social, oportunizando a atuação dos alunos por diferentes gêneros, culturas e contextos socioeconômicos em práticas que vão levá-los a refletir sobre a sociedade e sobre as possibilidades de intervenção dos indivíduos nela (CANI, COSCARELLI, 2016, p. 21).

⁴ explicando quem diz isso: a escola como agência de letramento, acho que é a Kleiman...e expor o que ela conceitua...

Destarte, proporcionar situações comunicativas de gêneros do discurso de diferentes contextos sociais e culturais, além de textos multimodais é indispensável; principalmente os que emergem das TD, que são materializados na combinação de diferentes modos (linguístico, visual, gestual, espacial e de áudio), destacando “as marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons, dentre outros” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 16).

Explorar as possibilidades de comunicação digital e integrar os diversos modos semióticos dos textos em circulação exigem “práticas escolares de leitura e de escrita que considerem essas linguagens e discutam a diversidade cultural e de pontos de vista que elas apresentam” (CANI, COSCARELLI, 2016, p. 17). Essas práticas criam oportunidades para demonstrar o propósito da linguagem verbal e não verbal utilizadas nos textos multimodais. Porém, são necessários ao professor saberes teóricos e metodológicos com o propósito de contribuir para uma leitura crítica (CANI, COSCARELLI, 2016).

Meotti e Castela (2017) enfatizam o compromisso do professor em desenvolver, em seus alunos, habilidades de leitura e escrita em textos multimodais, uma vez que se faz necessário preparar o aluno para agir de forma efetiva no mundo. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é fundamental, pois pode dar condições para que seus estudantes saibam compreender, pesquisar, interagir e compartilhar suas produções.

Para Vian (2018), as práticas multiletradas, que alternam os papéis de autor e leitor, possibilitam a formação de estudantes “críticos para conviver com a multimodalidade, multissemiótica ou multiplicidade de linguagens” (VIAN, 2018, p. 359).

A Figura 1 mostra os conceitos envolvidos na Pedagogia dos Multiletramentos discutidos neste capítulo. Diante do exposto, compreende-se que com o aumento dos canais de comunicação e da diversidade cultural e linguística na sociedade contemporânea, o papel da escola é ampliado, superando a necessidade de levar o estudante ao domínio da escrita. É preciso repensar as práticas e os processos educativos e levar em conta a multiplicidade de linguagens dos textos multimodais e a diversidade cultural trazidas pelos estudantes. Estas questões são centrais para conduzir a educação para que todos se beneficiem da aprendizagem e possam participar plenamente de atividades públicas, comunitárias e econômicas.

interlocutores e o lugar de circulação, é uma condição diferente daquela atividade de produção escrita que é feita para ficar no caderno. O uso das TD nas situações reais de comunicação propicia aos estudantes a possibilidade de desenvolverem habilidades de forma mais situada e as tecnologias digitais passam a ser objeto de ensino e não somente recurso de ensino.

A seguir, no Capítulo 2, será apresentado um olhar sobre como os multiletramentos se fazem presentes em documentos norteadores da Educação, de âmbito nacional, estadual e regional, adotado em Toledo no Paraná, cidade onde as escolas dos professores participantes desta pesquisa, que serão descritas no Capítulo 3, estão localizadas.

2 OS MULTILETRAMENTOS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Este capítulo objetiva discutir como os multiletramentos, e as tecnologias digitais, estão inseridos em documentos considerados nesta pesquisa como norteadores sendo dividido em duas seções, de forma que a primeira os apresenta, com um olhar histórico de suas construções, e a segunda, traz um olhar analítico desses documentos, à luz dos interesses desta investigação.

A Base Nacional Comum curricular (BNCC), na área de linguagens, na qual se inclui a Língua Portuguesa, prevê o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às práticas sociais contemporâneas, a partir dos mais diversos gêneros discursivos em diferentes campos de atuação humana, onde entendemos que estão os multiletramentos, o que motiva pensarmos na necessidade de formação continuada nessa temática para professores, com particular interesse, aos do Ensino Fundamental I.

2.1 O PROCESSO HISTÓRICO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

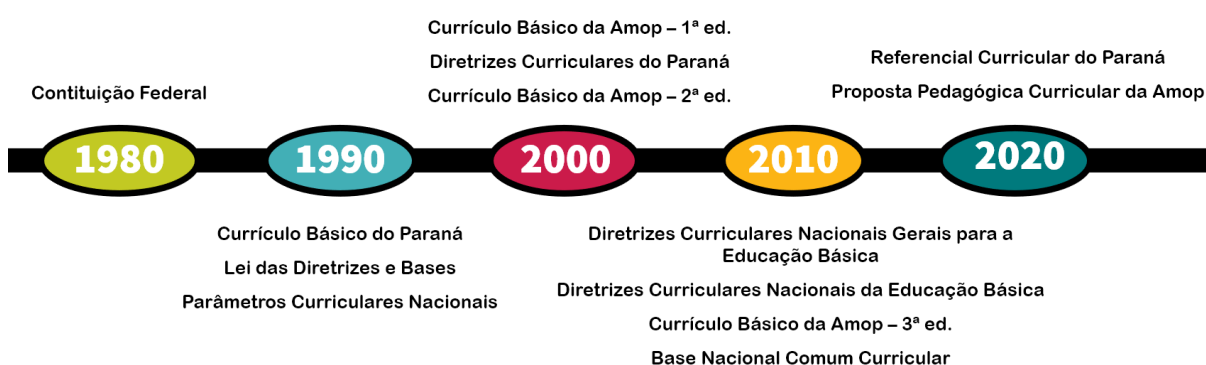
Há muito tempo era esperado que o Brasil tivesse uma base nacional comum para a educação básica. A Constituição Federal de 1988 já apontava em seu Artigo nº 210 o conceito de uma formação básica comum, “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolida o conceito de formação comum, e descreve no Inciso IV de seu Artigo 9º, que cabe à União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 12);

Diante da necessidade de se estabelecer as competências e diretrizes comuns e o currículo, que estabelece a diversidade e a realidade local, optou-se por demonstrar por meio de uma linha do tempo, os principais acontecimentos que desencadearam a construção dos documentos que norteiam o ensino nas escolas

públicas municipais, de Toledo-Paraná, sendo eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (RCP) e a Proposta Pedagógica Curricular: Ensino Fundamental (anos iniciais): Rede Pública Municipal (PPC). A Figura 2 traz uma linha do tempo sobre a construção desses documentos, destacando os principais documentos lançados em cada década, a partir de 1980.

Figura 2 - Processo de elaboração dos documentos por década



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Um dos aspectos a serem considerados é a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutida desde meados de 1950, mas que ganhou destaque nas discussões nacionais a partir de 1980, por recomendação do Banco Mundial. No caso do Paraná, de acordo com Santos (2003), esse processo se efetivou nos anos 90 e no final de 1993, 315 municípios dos 371 então existentes (84,9%) haviam assinado o Termo Cooperativo de Parceria Educacional (TPCE). Esse termo tinha por objetivo o compromisso dos municípios para a implantação do processo de municipalização do ensino, sendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, o Pré-escolar, a Educação Especial e o Ensino Supletivo-fase I. Dentre outros deveres do “município parceiro”, cabia a ele, de acordo com o TPCE, “observar a aplicação das normas e conteúdos mínimos para as diferentes modalidades de ensino previstas para as escolas públicas do Estado do Paraná” (SANTOS, 2003, p. 270).

Enquanto isso, no final da década de 80, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização foi considerada como um elemento importante para o trabalho de reestruturação do currículo de 1º grau da Rede Estadual de Ensino que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constitui-se no

primeiro passo. Após várias ações, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná foi sistematizado, discutido e a versão definitiva foi impressa em 1990 e chegou às escolas em 1991 (PARANÁ, 1990).

No âmbito da Educação Mundial, ocorre em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, sob a direção do Banco Mundial e das Organizações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). De acordo com Rabelo; Mendes Segundo; Jimenez, (2009), representantes de mais de cem países se comprometeram com um ensino satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem, para a população mundial, num prazo de dez anos. Em 1993, atendendo as diretrizes definidas nessa Conferência, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Plano Decenal de Educação para Todos, no qual definia como uma de suas metas a construção de parâmetros curriculares (AMOP, 2020).

Em meio a esse contexto, é importante destacar a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei nº 9.131/95, e que a questão curricular a este órgão compete, de acordo com o Artigo 9º, § 1º, Alínea C, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995). Um ano depois, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob o nº 9.394/96, foi sancionada aos 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, assinada também pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza e publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro do mesmo ano.

A redação final da LDBEN segue os princípios da Constituição Federal (CF) de 1988 e garante o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, além de estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Cury (2017) observa que, além da Constituição Federal, a Lei nº 9.131/95, a Lei 9.192/95 e a Lei 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram também importantes para a construção do documento:

A primeira (re)cria o Conselho Nacional de Educação com suas atribuições e estabelece um sistema nacional de avaliação da educação¹⁹. A outra estabelece procedimentos para eleições de dirigentes no sistema federal de educação. O ECA, enfim, contém uma retomada do capítulo de educação da CF/88 nos princípios e em aspectos pedagógicos importantes não explicitamente postos na LDBEN que viria a ser a Lei n. 9.394/96 (CURY, 2017, p. 10).

Cabe destacar que a LDBEN foi sendo atualizada ao longo dos anos e incluiu temas que ganharam importância na sociedade, como o acréscimo de disciplinas

curriculares, ampliação da carga horária mínima anual, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e uma base nacional comum para os currículos, dentre outros. Cury (2017) observa que “outras leis concorrentes e complementares à própria educação escolar” (CURY, 2017, p. 12) derivaram da LDBEN, como a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Lei nº 11.161/05 sobre o ensino da Língua Espanhola e a Lei nº 11.738 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica, por exemplo.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, reforçando “a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos” (BRASIL, 1997, p. 14). Para alcançar esse objetivo, segundo o documento, “a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais)” a ser complementada, em cada sistema de ensino e escola, por uma parte diversificada, conforme preconiza o Artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p. 14).

Em outro trecho do volume de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento destaca o objetivo de ser uma referência aos currículos elaborados por Estados e Municípios, conforme se observa:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997, p. 29).

É relevante observar, no entanto, a não obrigatoriedade do documento, que pode ser entendida como uma evidência da limitação do documento:

Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as

definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (BRASIL, 1997, p. 29).

Ao mesmo tempo, a sociedade contribuiu com a produção de diretrizes nacionais, que de acordo com Alves (2018), as propostas encaminhadas por inúmeros movimentos sociais foram acolhidas e consolidadas “no Conselho Nacional de Educação em grande número de diretrizes” (ALVES, 2018, p. 46-47).

Nesse percurso histórico, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica delinearão as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, atendendo ao previsto na LDB (AGUIAR, 2018, p. 16). Integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. E estão presentes também as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Como resultado, observou-se que nas escolas profissionais da educação, pesquisadores, comunidades locais e movimentos organizados compreendiam de modos diferentes esse processo na educação: parâmetros, diretrizes e leis; e desenvolviam projetos muito heterogêneos de articulação desses materiais no país afora. Na região Oeste do Paraná, de acordo com a PPC, vigoravam o Currículo do Estado e o Currículo Nacional, “mesmo que esse último fosse tão somente um Parâmetro Curricular” (AMOP, 2020, p. 29).

Diante dessa situação, em 2004, o Departamento de Educação da AMOP e os Secretários Municipais da região, decidiram realizar um estudo para a elaboração dos referenciais curriculares para as escolas municipais (AMOP, 2020). Os estudos tiveram início em março de 2005, com a participação dos representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação, e se alongaram durante o ano para discutir e elaborar os pressupostos teóricos e filosóficos, e se configuraram como importante processo de formação para as equipes de ensino (NOFFKE, 2017).

A partir de 2006, um grupo composto de profissionais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bem como de outras instituições de ensino passou a auxiliar na organização dos trabalhos. Após a definição dos pressupostos que embasariam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foram constituídas equipes de trabalho

nas áreas: Educação Infantil, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Educação Física, Arte e Ciências. A sistematização do currículo ocorreu após as discussões com os representantes do município e desses, com os professores dos seus municípios (AMOP, 2020).

A primeira edição do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – Anos Iniciais e Educação Infantil foi publicada e disponibilizada aos municípios em 2007. Nessa edição, foram elaborados e acrescidos os currículos de Línguas Estrangeiras (Inglesa e Espanhola), Ensino Religioso e de Informática Educacional (AMOP, 2020). Em 2009, o Departamento de Educação da AMOP retomou com os municípios a revisão, reelaboração e a publicação da 2ª edição; assim como, em 2014 aconteceu um novo trabalho de revisão e reelaboração para a publicação da 3ª edição do Currículo (AMOP, 2020).

No contexto nacional, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005 de 2014, adotando o termo “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, quanto à determinação dos conteúdos mínimos, conforme se observa na Estratégia 7.1 da Meta 7:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, s/n);

No ano de 2015, iniciou-se o processo de construção da BNCC, e em 30 de julho de 2015, foi lançado na *internet* o Portal sobre a Base⁵ que apresenta o processo de elaboração do Documento e estabelece canais de comunicação para a participação da sociedade nesse processo. Versões do documento foram encaminhadas para consulta pública em dois momentos: o primeiro foi entre setembro de 2015 e março de 2016 e a segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016. A partir da coleta de dados dessas intervenções e dos debates públicos a equipe responsável pela sistematização do documento elaborou a versão final, que foi entregue em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Ministério da Educação (MEC).

⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

No dia 15 de dezembro de 2017, foi aprovado o parecer sobre a BNCC, e em 22 de dezembro de 2017, foi publicada a resolução nº 02/2017 – CNE/CP, a qual “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” e “orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares” (BRASIL, 2017, p. 1-4).

Assim, a BNCC torna obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino ao estabelecer uma base, comum para todo o país, de direitos e objetivos de aprendizagens. Na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, no Artigo 26 da LDB, “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013, s/n).

Para contemplar os direitos e objetivos de aprendizagens que são comuns em todo o território nacional e abarcar as especificidades da realidade do Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), seguindo as orientações do Ministério da Educação, instituiu um Comitê Executivo e uma equipe de Assessoria Técnica para elaborar o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.

Foram organizados encontros presenciais e a escrita colaborativa por meio de compartilhamento de materiais, tendo por finalidade, elaborar uma versão preliminar do documento referencial e organizar o processo de implementação. Participaram dessa etapa os Núcleos regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino e Secretarias Municipais de Educação e professores externos convidados para essa finalidade (PARANÁ, 2019). A versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações foi disponibilizada, em junho de 2018, para consulta pública, durante o período de 30 dias (PARANÁ, 2019). No segundo semestre, foram articulados trabalhos de estudos, análises e contribuições de professores e gestores, contando com a participação das Redes de Ensino Estadual, Municipal e Privada (PARANÁ, 2019).

Após as contribuições serem sistematizadas e integradas ao documento, esse passou pela análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná e a Deliberação

nº 03/18 - CEE/PR que institui o Referencial Curricular do Paraná, orienta sua implementação e o indica como “documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas” (PARANÁ, 2018).

Na região Oeste do Paraná, com o intuito de se adequar as exigências, o Departamento de Educação da AMOP, assumiu novamente o compromisso de formar os grupos de trabalho para a estudo e a revisão do Currículo vigente. Nesse período, houve a participação de representantes das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Cantagalo, Brasilândia do Sul, Francisco Alves e Ubiratã. Contou-se, ainda, com a colaboração das equipes dos Núcleos Regionais de Educação da área de abrangência da AMOP, visando atender os municípios que se encontram vinculados ao Sistema Estadual de Educação. E é nesse cenário que a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Rede Pública Municipal – Região da AMOP - 2020 é lançado. Conforme indica a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental I, a região administrativa da AMOP é composta por 54 municípios, dos quais 53 integram-se à Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2020).

Após a elaboração e publicação desses documentos, cabe às escolas a composição de seus Projetos Políticos Pedagógicos, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem para todos os estudantes dentro dos princípios democráticos de gestão. Tendo em vista a participação da comunidade escolar para atender as especificidades da realidade local, social e individual da escola, é inevitável que a condução das atividades seja pautada no diálogo.

Ao observar o conteúdo dos documentos BNCC, RCP e PPC, percebe-se que apesar dos direitos e objetivos de aprendizagem serem comuns, esses documentos apontam especificidades, e a construção de um documento que cumpra o objetivo de ser uma base nacional comum curricular. É um grande desafio, pois fundamentam-se em princípios éticos e democráticos para alcançar a formação integral das crianças e jovens, o preparo para o exercício da cidadania e o acesso à educação como Direito Humano universal.

Cabe destaque à participação de organizações que buscaram direcionar as políticas educacionais, contemplando interesses de grupos hegemônicos, representando a educação em diferentes setores da sociedade (TRICHES; ARANDA, 2016). É necessário também pontuar a visão de Saviani sobre a BNCC, de que “tudo

indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016, p. 75).

A partir dessas considerações sobre o processo histórico de construção dos documentos supracitados, importantes para situar o leitor, será observado na seção 3.1, como esses documentos inserem em sua composição o uso das TD e sua relação com os Multiletramentos. Nesse sentido, serão analisadas, na BNCC, as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas de cada área. No RCP e na PPC, o termo “direito e objetivos de aprendizagem” substituem “competências e habilidades” descritos na BNCC.

2.2 AS TD E OS MULTILETRAMENTOS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES

A BNCC, documento de referência nacional ao RCP e PPC, assegura aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consolidam os direitos de aprendizagem. Na BNCC, o tema tecnologias digitais é abordado nas competências gerais e em competências de quatro áreas do conhecimento. Nesse documento, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” para atender as “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Dentre as dez competências gerais da Educação Básica, destacam-se aquelas que inserem as TD como relevantes no processo de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, práticas e valores.

A Competência 1 está relacionada à valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A segunda competência ressalta a importância do exercício da resolução de problemas para criar soluções, inclusive tecnológicas, relacionando os saberes das diferentes áreas. A Competência 4 propõe a utilização de diferentes linguagens, inclusive a digital, e conhecimentos, para produzir sentidos e partilhá-los em diferentes contextos, e a quinta competência expõe a necessidade da compreensão das tecnologias digitais de informação e comunicação para uso e criação consciente nas diversas práticas sociais.

Dentre as dez competências, enfatiza-se aquelas que tratam da diversidade cultural como relevantes no processo de aprendizagem dos estudantes. A primeira

garante a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. A terceira competência está relacionada a valorização, fruição e participação em diversas práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Na Competência 4 propõe-se a utilização de diversas linguagens para produzir sentidos, que levem ao entendimento mútuo. A sexta competência aborda a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais. A sétima, ressalta o exercício do respeito e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais. No Quadro 2, são listadas as competências citadas e as relações entre elas e as TD e/ou a diversidade cultural.

Quadro 2 – Competências gerais da Educação Básica, as TD e a diversidade cultural

TD DIVERSIDADE CULTURAL	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
TD	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
DIVERSIDADE CULTURAL	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
TD DIVERSIDADE CULTURAL	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
TD	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
DIVERSIDADE CULTURAL	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
DIVERSIDADE CULTURAL	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As competências evidenciadas demonstram que as TD devem ser encaradas como recursos e objetos de ensino. Sobre a diversidade cultural, as manifestações culturais precisam adentrar à escola e as TD podem contribuir nessa tarefa. Nessa perspectiva, a escola precisa proporcionar experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos e edificar o conhecimento de forma colaborativa. Corrobora-se aqui a ideia de Cani e Coscarelli (2016) quando afirmam sobre a importância de os estudantes orientarem suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula (CANI; COSCARELLI, 2016).

A BNCC organiza a etapa do Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas da área, são elas que determinam como as dez competências gerais se consolidam. No caso das Linguagens e Ciências Humanas, que possuem mais do que um componente, também são definidas as competências específicas de componente das áreas.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, os componentes curriculares apresentam um conjunto de unidades temáticas, que se desdobram em objetos do conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos; e garantem o desenvolvimento das competências específicas por meio de um conjunto de habilidades. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes.

2.2.1 Área de Linguagens

Na etapa do Ensino Fundamental, a área de Linguagens evidencia que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2017, p. 63). É por meio de práticas diversificadas de linguagem que as pessoas interagem, se comunicam e se informam, constituindo-se como sujeitos sociais.

Fazem parte da área de Linguagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, e ao analisar as seis competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, relacionando-as com o uso das tecnologias digitais e os

Multiletramentos, evidencia-se a Competência 3 que trata da utilização de diferentes linguagens, inclusive as digitais, para participação na vida social e colaboração para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; e a sexta, que trata da compreensão e utilização das tecnologias digitais para comunicação, produção de conhecimento, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos autorais e coletivos.

Conforme observa-se no Quadro 3, 16 objetivos de aprendizagem fazem menção explícita aos termos “tecnologias”, “recursos”, “ambientes”, “meios” “mídias” e “textos digitais”, no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Nos terceiros e quartos anos foram observados 11, e no quinto ano foram 10.

Quadro 3 - Seleção dos objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa

Objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
16	16	11	11	10

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observa-se também o objetivo “(EF15LP08⁶) utilizar software, com a mediação do professor, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis, a fim de apropriar-se paulatinamente desses recursos” (AMOP, 2020, p. 210).

No componente de Arte, observa-se apenas um objetivo de aprendizagem em cada ano, relacionado com o uso das tecnologias, conforme explicita o Quadro 4. Observou-se também pela análise do documento que o componente Educação Física não possui objetivos de aprendizagem relacionados a TD.

Quadro 4 - Seleção dos objetivos de aprendizagem de Arte

Objetivos de aprendizagem de Arte				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1	1	1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Percebe-se que na área de Linguagem, principalmente em Língua Portuguesa, a tecnologia digital ganha destaque evidenciando seu uso para as práticas sociais em

⁶ O primeiro par de letras corresponde ao Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano – ou bloco de anos –, o par seguinte de letras corresponde ao componente curricular e o último par de números indica a habilidade na numeração sequencial do ano ou bloco de anos. A habilidade destacada é do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, do componente curricular Língua Portuguesa, número 8.

diversas linguagens, em situações diversificadas de leitura e produção. Em se tratando de textos multimodais, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição, desenvolvendo habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir das tecnologias digitais.

Diferentes gêneros discursivos e multimodais estão presentes na BNCC e na PPC, que estrutura por ano quais devem ser trabalhados, sendo alguns deles: campanhas comunitárias, legendas para álbuns de fotos ou ilustrações, poemas visuais concretos, cantigas, canções, quadrinhas, relatos de experimentos, cardápio, infográficos, tabelas, instruções de montagem, tiras, peças teatrais, comentários em sites para crianças, história em quadrinhos, vídeo minuto, cartum, lendas, ciberpoemas, minicontos etc. Percebe-se, portanto, a variedade de gêneros que são vivenciados pela maioria dos estudantes, assim como, nota-se a multiplicidade semiótica e cultural, pois são estudados textos variados e que necessitam de diferentes estratégias de leitura e de produção, com atividades intencionais e sistematizadas para desenvolvê-las.

2.2.2 Área de Matemática

O conhecimento matemático é necessário por sua grande aplicação na sociedade contemporânea. Espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de resolver problemas, aplicando os conhecimentos da Matemática para obter soluções e interpretar os contextos das situações cotidianas (BRASIL, 2017). Nessa área, são oito competências específicas, sendo que a competência 5 destaca-se das demais, uma vez que trata da utilização de processos e recursos matemáticos, inclusive tecnologias digitais, para modelar, resolver problemas e validar estratégias e resultados.

No componente de Matemática, é possível observar que um número baixo de objetivos de aprendizagem está relacionado às TD, conforme explicita o Quadro 5.

Quadro 5 - Seleção dos objetivos de aprendizagem de Matemática

Objetivos de aprendizagem de Matemática				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2	3	7	1	4

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Cabe observar, porém, que foram selecionados apenas os que continham uma das expressões mencionadas diretamente no objetivo e não nos seus desdobramentos. Compreende-se que o uso das tecnologias para desenvolver essa competência pode abrir caminhos para a participação social em práticas que oportunizem aos estudantes a reflexão sobre a sociedade e as possibilidades de intervenção dos indivíduos para a resolução de problemas sociais. Concorda-se com Cani e Coscarelli (2016) quando afirmam que “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano” (CANI; COSCARELLI, 2016). A pedagogia dos multiletramentos possibilita a formação do aluno para ser um cidadão capaz de atuar no mundo em que vive, capaz de ir além da decodificação, mas de ser um produtor de conhecimentos com autonomia, colaborativo e capaz de desenvolver seu próprio futuro.

2.2.3 Área de Ciências da Natureza

A sociedade contemporânea está organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico que se desenvolve de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizam ao longo da história. Espera-se que os estudantes tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca e façam escolhas conscientes pautadas na sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2017).

Dentre as oito competências dessa área, duas fazem menção explícita a tecnologias digitais. A competência de número 3 indica a importância de analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), assim como exercitar a curiosidade fazendo perguntas, buscando respostas e criando soluções com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza. A Competência 6 trata da utilização de diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas relacionados a Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Ao analisar os objetivos de aprendizagem no componente Ciências percebe-se apenas um, no quinto ano, que menciona as TD, conforme evidencia o Quadro 6.

Quadro 6 - Seleção dos objetivos de aprendizagem de Ciências

Objetivos de aprendizagem de Ciências				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
0	0	0	0	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As TD podem oferecer ao ensino de Ciências inúmeros recursos digitais à pesquisa, experimentação e simulação que podem auxiliar no desenvolvimento dessas competências e estão disponíveis em aplicativos e ambientes virtuais. Nesse sentido, Meotti (2016), esclarece que “multiletrar é desenvolver no aluno habilidades que o torne capaz de construir sentidos a partir de textos em que elementos verbais, visuais, auditivos, semióticos, etc., estejam juntos, organizado de tal forma que não necessite que a leitura seja linear”. Cabe à escola oportunizar diferentes maneiras de produzir sentidos (MEOTTI, 2016, p. 53).

2.2.4 Área de Ciências Humanas

Os conceitos tempo, espaço e movimento são categorias básicas na área de Ciências Humanas. São os conhecimentos usados para compreender, interpretar e avaliar os significados das ações realizadas no passado ou no presente e para desenvolvê-los é possível explorar diferentes linguagens. Dessa forma, espera-se que as competências os tornem aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem (BRASIL, 2017).

Fazem parte da área de Ciências Humanas os componentes curriculares: História e Geografia. Das sete competências específicas dessa área, duas fazem menção as tecnologias digitais. A segunda, enfatiza a análise do mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional, para que o estudante intervenha em situações do cotidiano e se posicione diante de problemas do mundo contemporâneo. A sétima competência ressalta a utilização da linguagem cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento de diferentes conhecimentos espaciais, temporais e de movimento. Verificou-se que na disciplina de Geografia, não há objetivo de aprendizagem com as expressões mencionadas.

Observou-se pela análise do documento que o componente Geografia não possui objetivos de aprendizagem relacionados a TD, e que História tem um objetivo

de aprendizagem relacionado às TD nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Seleção dos objetivos de aprendizagem de História

Objetivos de aprendizagem de Ciências				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
0	0	0	1	0

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Um dos grandes desafios da escola, na atualidade é promover práticas de leitura e de escrita condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes. O uso da *internet* ultrapassa os muros da escola, se conecta com outros mundos e possibilita viagens para outros tempos. Nesse sentido, para Dias, “os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita” (DIAS, 2012, p. 96). Para que ocorra efetivamente uma pedagogia dos multiletramentos no âmbito educacional, é importante que haja uma intersecção entre o conhecimento técnico, ou seja, entender o funcionamento do computador e das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia; entre a criação de sentidos, que permite entender como os diferentes tipos de textos e tecnologias funcionam; entre o entender que tudo é fruto de seleção prévia e, por último, ser transformador, ou seja, usar o que foi aprendido de novos modos.

2.2.5 Área de Ensino Religioso

Esta área trata dos conhecimentos religiosos, a partir de pressupostos éticos e científicos, e aborda esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas. O Ensino Religioso busca problematizar representações sociais preconceituosas com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

São seis competências nessa área, sendo que apenas uma aborda o tema tecnologias. Considerando que as manifestações religiosas fazem parte da cultura da humanidade, abordar esses conhecimentos nas diversas culturas e tradições religiosas proporciona aos estudantes o exercício do respeito e do diálogo. Dentre as competências do Ensino Religioso observam-se quatro. A primeira competência se refere ao conhecimento das tradições e movimentos religiosos. A segunda trata da

compreensão, valorização e respeito das manifestações religiosas e filosofias de vida. Na terceira competência, a convivência com a diversidade e modos de ser e viver é enfatizada. A quarta refere-se a análise das relações entre as tradições religiosas e diversos campos, incluído o da cultura.

São seis competências nessa área sendo que nenhuma delas aborda as tecnologias digitais explicitamente. Porém, “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria possibilidades de expressão e comunicação” (LORENZI; PÁDUA. 2012, p. 37) e o professor pode fazer uso delas para incentivar a interação, trabalhar com imagens, utilizar textos da *internet*, animações e publicação de trabalhos autorais. Dessa forma passam a ser recursos e objetos de ensino.

Ao analisar os documentos é possível perceber que existem várias possibilidades de trabalho com as TD envolvendo os multiletramentos no contexto escolar, que podem acontecer não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em qualquer outra disciplina curricular, mesmo que as tecnologias digitais não sejam o objeto de ensino em si. Nesse sentido, elas podem ser usadas para estabelecer relações entre os conteúdos escolares e situações vividas em sociedade, atribuindo significado à aprendizagem. Diferentes práticas podem e devem ser incorporadas em sala de aula como aliadas ao desenvolvimento dos estudantes.

As unidades temáticas, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, no entanto, voltam-se para a multiplicidade, contemplando a pluralidade e a diversidade cultural, como Unidades Temáticas do 1º ao 3º ano “Identidades e alteridades”, “Manifestações religiosas”, e no 4º ano “Manifestações religiosas”, “Crenças religiosas e filosofias de vida” e no 5º ano “Crenças religiosas e filosofias de vida”, na BNCC, e que foi adaptada na PPC como Unidades Temáticas: “Identidades e alteridades” e “Manifestações religiosas”, no 4º e 5º ano “Manifestações religiosas” e Crenças religiosas e filosofias de vida) se desdobrando em objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem que são orientados pela fé e religião, que decorrem da organização humana, influenciando ou determinando a identidade social de uma comunidade (AMOP, 2020, p. 375-379).

Segundo a BNCC (2020), o Ensino Religioso busca construir atitudes de respeito às alteridades, sendo necessárias mediações dialógicas para a construção da identidade do estudante. Para a PPC, o Ensino Religioso “visa ao pluralismo e à diversidade cultural presentes em nossa sociedade” (AMOP, 2020, p. 369).

A PPC defende que será necessário que o professor faça “uso consciente e comprometido de recursos didáticos variados, inclusive, das mídias digitais, bem como uma seleção de atividades que levem os alunos a refletirem acerca das relações sociais e do respeito às alteridades”.

Observa-se, porém, que esse é um trabalho minucioso e exige ações precisas de planejamento. O professor, no uso de mídias digitais, nem sempre envolve em seu trabalho os multiletramentos, as múltiplas semioses, pois, muitas vezes não se sente preparado para explorar a variedade de recursos existentes. Por razões como essa, uma formação continuada de professores sobre esse assunto pode ser considerada pertinente, e é objetivo nesta pesquisa, sobre a qual será detalhada no Capítulo 3.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como propósito explicitar a metodologia adotada nesta pesquisa, que teve por objetivo geral propor e avaliar um programa de formação sobre Multiletramentos Digitais para professores do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino de Toledo/Paraná. Expõe-se sobre a natureza do tipo de pesquisa escolhido, a amostragem, os sujeitos da pesquisa, local da pesquisa, e os métodos adotados para a coleta e para análise de dados.

A pesquisa se revela aplicada, uma vez que “concentra-se em torno dos problemas presentes” (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 11) e descritiva, em que, de acordo com Gil (2008), o pesquisador realiza a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Como perspectiva metodológica, esta investigação pauta-se na abordagem qualitativa, pois, busca-se compreender inúmeros elementos presentes neste processo de formação continuada dos professores sobre os Multiletramentos. Optou-se pela abordagem de natureza qualitativa que “aprofunda-se no mundo dos significados e das ações e relações humanas” (MINAYO, 1994, p. 22), e que preza pelos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, sem perder de vista sua complexidade histórica, social e cultural. O método qualitativo supõe “a comunicação do pesquisador como parte explícita da produção de conhecimento” e “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 26).

A presente pesquisa caracteriza-se como documental, uma vez que se trata de “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2009, p.45).

Como já dito, para essa pesquisa foi realizada a análise documental BNCC, do RCP e da PPC, uma vez que são documentos que embasam o trabalho dos professores do Ensino Fundamental I no município de Toledo – PR. Nesses documentos são apontados os componentes curriculares, embasamento das áreas de conhecimento e disciplinas, unidade temática, objeto de conhecimento e objetivos de aprendizagem para cada ano.

Pressupomos, por meio desta pesquisa, compreender como esses documentos norteiam a prática pedagógica para o uso das tecnologias digitais, voltadas para anos iniciais, e a partir desse estudo relacionar a proposta da Formação Continuada com os multiletramentos.

A revisão bibliográfica foi efetuada a partir de publicações, como livros, artigos, dissertações de mestrado e tese de doutorado sobre o tema multiletramentos.

Para a coleta de dados, optou-se pelo uso do questionário, uma vez que “as pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2002, p. 50), além de outros instrumentos como gravações dos encontros em vídeos, mensagens de texto, atividades realizadas pelos professores e, também, a análise documental.

Dentro dessas perspectivas, a presente pesquisa dedica-se a questões relacionadas aos usos das TD vinculadas aos multiletramentos e aos objetivos de aprendizagem que constam na BNCC, além de possibilitar alternativas às dificuldades enfrentadas por professores na inserção das tecnologias em sua prática educativa.

Esta pesquisa aconteceu em duas etapas: a primeira correspondeu à coleta de dados junto aos professores do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Toledo, sobre quais os gêneros e recursos que gostariam de receber formação continuada. A segunda etapa, derivada da análise dos dados coletados na anterior consistiu na elaboração, oferta e análise da formação continuada.

Salienta-se que a execução deste projeto de pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Unioeste sob o Parecer nº 3.735.768 (Anexo III). Da mesma forma, a Autorização de Pesquisa e Coleta de Dados, obteve a assinatura da Secretária Municipal da Educação (Anexo I).

A seguir, são informados detalhes do local da pesquisa, dos sujeitos participantes e dos métodos de coleta de dados.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

No município de Toledo, localizado no Oeste do Paraná, 36 escolas ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – anos iniciais, e compõem a rede pública municipal. Nessas escolas, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação, no mês de março de 2020, foram atendidas no Ensino Fundamental

8483 estudantes, divididos em 472 turmas. Para desenvolver o trabalho docente, são 652 professores que ocuparam 925 vagas como regentes de turma ou de disciplinas complementares (com exceção dos Professores de Educação Física), como Professores de Apoio Permanente (PAP), Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como Psicopedagogos, Coordenadores e Diretores que atuam no Ensino Fundamental I.

De acordo com informações do coordenador do Núcleo de Inovação e Tecnologias Educacionais (NITE), antigo NTM, entre 2013 até 2020, o município de Toledo adquiriu com recursos próprios computadores para substituir, em 35 escolas que receberam laboratório do ProInfo, e para 1 escola que não havia sido contemplada. A quantidade varia entre 8 e 15 computadores para serem utilizadas em dupla.

Em 2016, o município adquiriu com recursos próprios 100 lousas digitais que foram distribuídas entre as 36 escolas, de acordo com o número de estudantes matriculados⁷.

As escolas municipais contam com equipamentos adquiridos com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que presta assistência financeira, em caráter suplementar, e da Associação de Pais, Metres e Funcionários (APMF). As APMF, órgão de representação dos Pais, Mestres e Funcionários do Estabelecimento de Ensino que visa dar suporte à direção e à equipe escolar, visando o bem-estar e formação integral dos alunos e que muitas vezes promotoras de eventos a fim de angariar fundos. Esses equipamentos são *laptop*, aparelho de televisão, projetor multimídia, câmera, computador, dentre outros.

Diante da diversidade de equipamentos nas escolas do município de Toledo, mesmo não sendo uma realidade nacional, justifica-se esta pesquisa, uma vez que a utilização de tecnologias digitais nas escolas pode favorecer um ambiente de aprendizagem, porém torna-se um desafio ao professor pois impacta na sua prática pedagógica, requerem programas de formação continuada. Na sequência, é delineado o perfil dos participantes da pesquisa.

⁷ Dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de Toledo: <https://www.toledo.pr.gov.br/noticia/entrega-de-equipamentos-para-escolas-completa-100-lousas-digitais-adquiridas-pela-smed>, acesso em 01 de novembro de 2020.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi dividida em duas etapas, para a primeira, foram selecionadas 3 escolas, levando em consideração a heterogeneidade socioeconômica em que estão inseridas, e por estarem localizadas em áreas distintas do município, todas da zona urbana, e que correspondem a 42 turmas, com 1026 estudantes matriculados.

Os critérios utilizados para a inclusão dos participantes da pesquisa foram: ser professor concursado do município de Toledo – PR; estar atuando no Ensino Fundamental; aceitar participar voluntariamente da pesquisa. O critério de exclusão foi ser Professor de Educação Física, haja vista o teor da formação idealizada.

Os participantes iniciais desta pesquisa foram 40 professores que devolveram os questionários preenchidos, sendo eles professores regentes de turma, de disciplinas complementares, professores que desempenham a função de diretor, coordenador, psicopedagogo, Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou de Professor de Apoio Permanente (PAP), todos concursados no cargo de Professor e atuantes no Ensino Fundamental I.

Na segunda etapa, 59 professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, da rede pública municipal que se inscreveram, voluntariamente, para participar da formação continuada de 30 horas, nos meses de agosto a novembro de 2020.

Os participantes desta pesquisa, que aceitaram colaborar voluntariamente, preencheram, junto ao questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – modelo disponível em Apêndice D. Para a preservação de seus direitos nenhum sujeito terá seu nome revelado, sendo-lhes garantido o anonimato.

A seguir, discorreremos a respeito da coleta e análise de dados desta investigação.

3.3 MÉTODOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, são apresentados os instrumentos para a coleta de dados utilizados durante a investigação. Os dados gerados serão apresentados no Capítulo 4. O Quadro 8 apresenta uma síntese dos instrumentos adotados com sua intencionalidade.

Quadro 8 - Métodos de coleta de dados

Instrumento	Objetivo
Questionário diagnóstico	Identificar as demandas a respeito da formação continuada envolvendo as TD e gêneros discursivos digitais
Questionário inicial	Identificar a experiência dos professores participantes em relação às TD e multiletramentos
Gravação em vídeo	Analisar a participação dos professores e a atuação da pesquisadora
Atividades síncronas	Promover a participação, a diversidade de ideias, troca de experiências, o compartilhamento de informações e a colaboração entre os participantes
Questionário final	Avaliar a formação continuada sob a ótica do professor participante
Plano de Aula	Analisar se houve a inserção das TD vinculadas aos multiletramentos e aos objetivos de aprendizagem que constam na BNCC/PPC

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com o objetivo de conhecer melhor os professores que auxiliariam no processo de formulação da formação continuada, os participantes foram convidados a responder um questionário diagnóstico. Os dados foram produzidos a partir das respostas de 40 professores, sendo eles de 3 escolas do município de Toledo/PR. Após contato com as escolas, os questionários foram entregues às coordenadoras no dia 17 de março de 2020 e ficaram disponíveis até o dia 20 do mesmo mês. Elas conversaram com o grupo de professores e os disponibilizaram para aqueles que tivessem interesse em participar, voluntariamente.

Optou-se por um questionário impresso, destinado aos professores concursados, que atuam nas 3 escolas selecionadas. Todos os professores que atuam nos anos iniciais das três escolas foram convidados a participar. Neste instrumento, utilizou-se de perguntas de dois tipos: tanto fechadas, para que as respostas fossem facilmente tabuláveis quanto uma questão aberta, a fim de dar liberdade de respostas e assim obtermos mais informações.

Esse questionário diagnóstico (Apêndice A) é composto por uma parte inicial de seis perguntas fechadas, como gênero, faixa etária, formação e experiência profissional, que traça o perfil do professor respondente. As questões subsequentes se referem a BNCC (perguntas 7 e 8), recursos tecnológicos, gêneros e práticas que envolvem o uso das TD (perguntas 9 e 10), conforme sintetizado no Quadro 9.

Quadro 9 - Objetivos do questionário diagnóstico por bloco de perguntas

Questionário diagnóstico	
Perguntas	Objetivos
1 a 6 – Perfil	Obter informações quanto ao perfil dos professores
7 e 8 – Conhecimento e concordância com relação a BNCC	Saber o grau de conhecimento e segurança, por parte do professor, a respeito da BNCC
9 – Importância do uso de tecnologia para o ensino	Conhecer a opinião do professor a respeito do uso de TD no ensino
10 – Demandas de formação continuada sobre TD	Perceber as demandas para estabelecer uma matriz de formação continuada para as TD

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A análise dos dados coletados nessa primeira fase da pesquisa é apresentada no Capítulo 4, e é importante para o delineamento da segunda etapa da pesquisa, que compreende a formação continuada ofertada aos professores, na qual serão aplicados, dois questionários que serão utilizados para avaliar a formação continuada, do ponto de vista do professor participante.

Na segunda etapa, os professores que fizeram a inscrição, preencheram o formulário *online* com as informações pessoais e se declararam cientes e suficientemente esclarecidos sobre a pesquisa, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, igualmente *online*, disponibilizado no início do formulário de inscrição.

Na sequência, foi proposto um questionário inicial (Apêndice B), composto por dez questões, sendo as seis primeiras perguntas fechadas, como gênero, faixa etária, formação e experiência profissional, com o propósito de estabelecer o perfil dos participantes da formação, as questões 9 e 11 a respeito do uso e conhecimentos sobre as TD, a 12 sobre a expectativa em relação a formação e a 13 sobre os multiletramentos. As Questões 1 a 10 são fechadas e as demais abertas. Estão sistematizados no Quadro 10, os objetivos das questões.

Quadro 10 - Objetivos do questionário inicial por bloco de perguntas

Questionário inicial	
Perguntas	Objetivos
1 a 8 – Perfil	Obter informações quanto ao perfil dos professores
9 a 11 – TD	Compreender o uso das TD pelos professores
12 – Formação continuada em multiletramentos digitais	Conhecer a expectativa dos participantes com relação a formação
13 - Multiletramentos	Inferir o que os professores entendem sobre multiletramentos.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A gravação em vídeo de alguns encontros, a pedido dos próprios professores foram utilizados. Segundo Garcez et al. (2011, p. 251), “o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos”. A partir dessa possibilidade, as gravações serviram para retornar em algum ponto da formação a fim de resgatar informações, avaliar encaminhamentos e esclarecer dúvidas. Os dados gerados serão utilizados no próximo capítulo, que trata da formação e sua análise.

Outro instrumento utilizado nesta investigação foi a análise documental a partir das atividades realizadas durante e após a formação continuada, assumindo aqui esse material como documentos gerados pelos participantes.

O questionário final (Apêndice C) se constitui de 10 perguntas, sendo 5 abertas e 5 fechadas, sendo 3 dessas com possibilidades de adicionar comentários. As três primeiras questões visaram compreender se a formação atendeu as expectativas e se foi satisfatória. A Questão 4 teve como objetivo verificar se o participante ficou com dúvidas, as questões de número 5, 6 e 7 sugeriram que o participante indicasse pontos que precisam ser melhorados e pontos positivos e o que precisam ser aprofundados. As questões 8, 9 e 10 possibilitaram verificar como o participante classificou o seu conhecimento antes e após a formação, sobre a possibilidade de mudança na prática docente a partir da formação e a relação entre o que foi discutido e a realidade do professor. Os objetivos do questionário podem ser observados no Quadro 11.

Quadro 11 - Objetivos do questionário final por bloco de perguntas

Questionário final	
Perguntas	Objetivos
1 a 3 – Qualidade da formação	Verificar se a formação atendeu as expectativas
4 – Dúvidas	Analisar as dúvidas sobre o conteúdo discutido
5 a 7 – Pontos positivos e negativos	Conhecer os erros e acertos do ponto de vista do participante
8 a 10 – Impacto da formação	Perceber se é possível haver aplicação na prática profissional

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para a análise e interpretação dos dados obtidos por meio dos questionários a Análise de Conteúdo foi adotada conforme descrito por Bardin (2009). Após a leitura e análise das perguntas abertas do questionário, seguiram as etapas de organização e codificação. Na sequência foram identificadas as unidades de significado, as quais subsidiaram a elaboração das Categorias de Análise (BARDIN, 2009).

A análise e interpretação dos dados do Questionário Diagnóstico contribuiu para o processo de concepção e desenvolvimento da Formação Continuada em Multiletramentos, que será apresentada no Capítulo 4.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo é apresentada a análise e a discussão dos dados produzidos pelos instrumentos já apresentados. Iniciaremos com os dados de diagnóstico coletados nas 3 escolas selecionadas. A seguir, apresentaremos a formação idealizada, bem como sua análise.

4.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Na primeira etapa da pesquisa 40 professores responderam o questionário diagnóstico, sendo 1 homem e 39 mulheres. A idade dos participantes se concentra na faixa entre 36 e 50 anos, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Idade dos professores participantes da pesquisa

Idade	Número de Professores
18 a 25 anos	0
26 a 35 anos	10
36 a 50 anos	24
Acima de 51 anos	6

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Observa-se a variação da idade dos professores que responderam ao questionário. Esta questão tem sua importância em decorrência da disseminação das tecnologias digitais e da *internet* a partir de 1990. As pessoas que nasceram antes desse período precisaram conhecê-las ao inseri-las em seu cotidiano. Desta forma, a formação continuada envolvendo as tecnologias digitais e os multiletramentos podem trazer a todos os professores, mesmo aos que nasceram no período em que os dispositivos móveis e internet já eram acessíveis, a contribuição para o desenvolvimento profissional, pois a leitura e a escrita com as TD são ressignificadas constante. (AZEVEDO, et al, 2018).

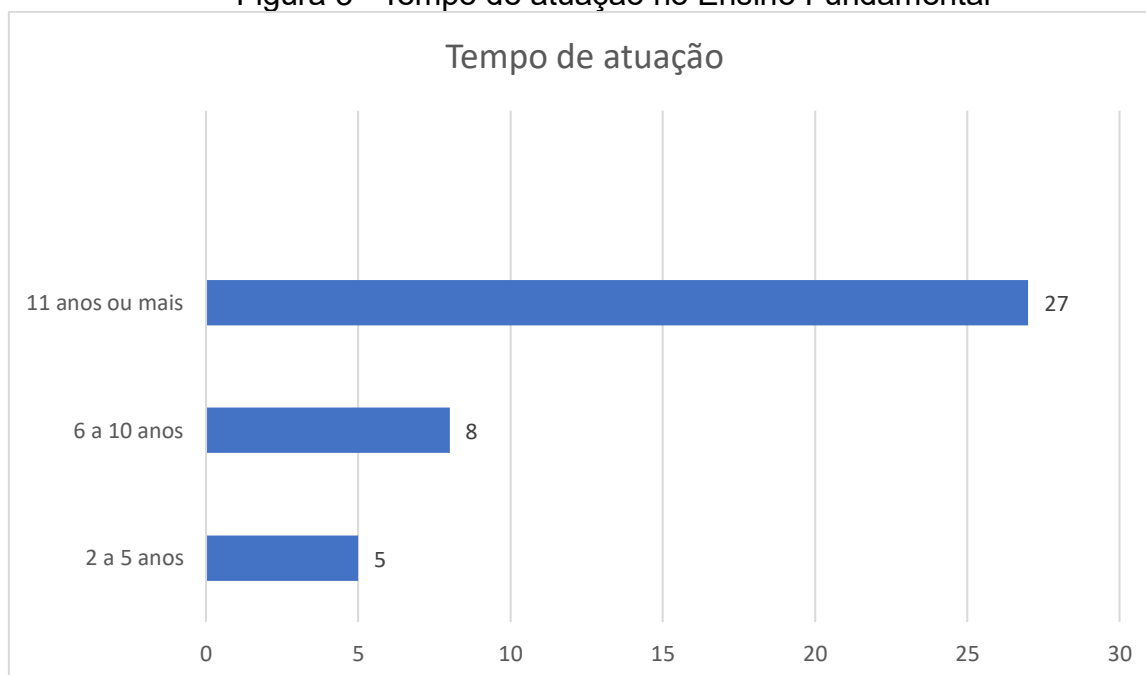
Quanto à formação inicial, Pedagogia foi cursada por 30 professores, 2 cursaram Filosofia, 2 Matemática, 2 cursaram Normal Superior e os demais: Letras, Filosofia, Educação Física, Comunicação Social, Serviço Social, Matemática, Ciências Sociais. O resultado é superior a 40, pois alguns professores assinalaram mais que uma opção, indicando ter cursado outra graduação. Destes profissionais, 2 possuem

como o nível mais elevado de formação concluído a Graduação, 37 possuem Pós-Graduação/Especialização e 1 possui Mestrado.

A formação de professores, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 62, deve ser em nível superior, Pedagogia e/ou outro curso de licenciatura plena, aliado ao curso de Magistério, para atuação no Ensino Fundamental, anos iniciais. Sendo assim, os professores dos anos iniciais estão habilitados e ministram as disciplinas de Arte, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, na rede municipal de ensino de Toledo. Diante dessa diversidade de disciplinas, muitas vezes, o professor busca, em cursos de curta duração ou de especialização, ressignificar saberes e aprofundar o conhecimento teórico e prático adquiridos na formação inicial e em serviço, o que justifica o número de professores que fizeram curso de Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização).

A respeito do tempo de exercício docente no Ensino Fundamental, anos iniciais, verificou-se que o grupo entrevistado possui variação no tempo de serviço, como podemos observar no gráfico da Figura 3.

Figura 3 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

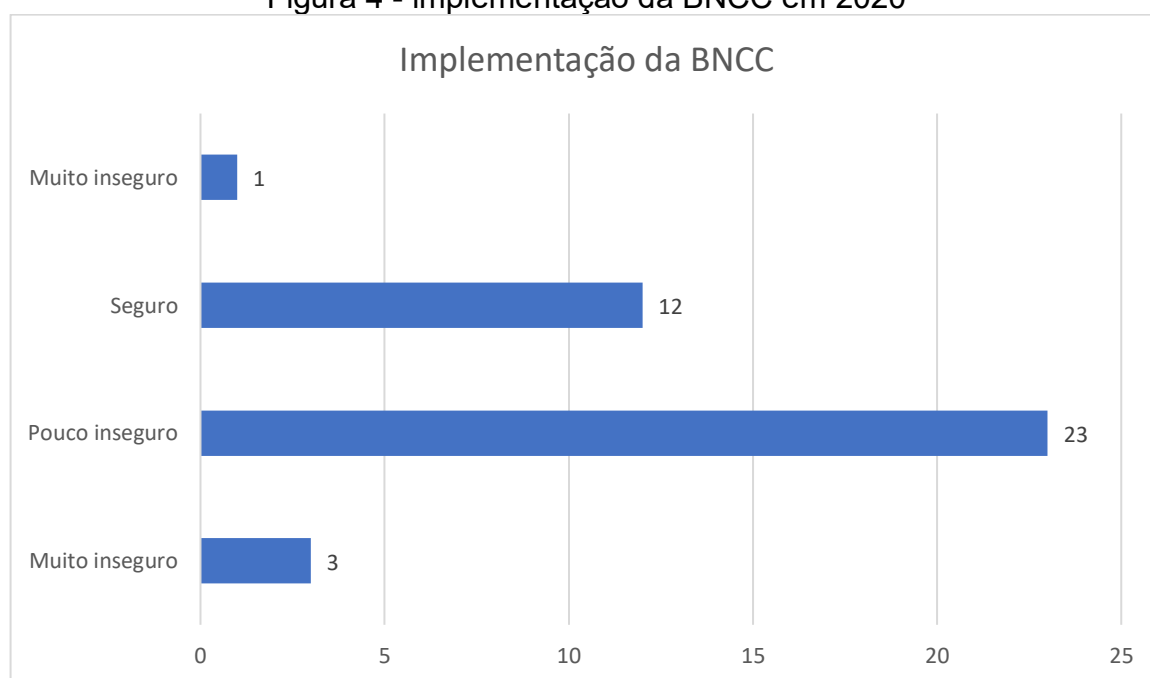
Dos professores que responderam ao questionário, observou-se que 12 estão não estão atuando diretamente na função de professor, em sala de aula, pois ocupam o cargo de Diretor ou Coordenador, ou estão atuando como Professor AEE ou PAP ou

Psicopedagogia. Os professores regentes regente em turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental somam 24, e os demais atuam como professores em disciplinas complementares.

Verifica-se que os professores que participaram desta etapa apresentaram perfis diversos em relação a idade e tempo de experiência no Ensino Fundamental, séries iniciais. Nesta pesquisa, os professores participantes possuem pelo menos dois anos de experiência, porém, a maioria dos participantes possui mais de 11 anos de profissão. O maior tempo de profissão pode contribuir na seleção dos recursos, visto que o professor tem conhecimento de vários gêneros discursivos que podem ser trabalhados com os estudantes, contudo, a participação de todos os professores é válida, uma vez que cada um conhece os conteúdos trabalhados com a turma e/ou disciplina.

A questão sobre a segurança que o professor sente com relação aos conhecimentos sobre a BNCC, teve 39 respostas, de acordo com Figura 4.

Figura 4 - Implementação da BNCC em 2020



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O ano de 2020 é o da implementação da BNCC. Após anos de debate em torno do que deveria compor um currículo para a Educação Básica, movimentos, institutos, entidades, órgãos governamentais e associações de dirigentes educacionais passaram a desempenhar um papel determinante para a aprovação do documento.

Os interesses desses grupos são bem definidos e giram em torno do mercado educacional que envolve material didático, softwares e aplicativos, e consultoria (HYPOLITO, 2019). Por outro lado, conforme Pinto; Boscaroli (2018), os professores não tiveram as mesmas oportunidades que a iniciativa privada, “os que quiseram participar puderam fazê-lo, de forma restritiva, comparecendo aos seminários ou enviando contribuições, via uma plataforma *online*” (PINTO; BOSCARIOLI, p. 51).

Para alguns professores, a BNCC ainda não é comum. De acordo com as respostas dos professores, as iniciativas referentes à formação não foram suficientes, até o momento, para tranquilizar mais da metade dos professores pesquisados.

Em consonância com o componente curricular da Língua Portuguesa, buscou-se compreender o grau de concordância a respeito da seguinte afirmação: A escola, no Ensino Fundamental I, deve mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e recursos digitais para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. Nesse sentido, 8 professores indicaram que concordam parcialmente e 32 concordam totalmente. Dentre as competências da Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, a décima se refere a “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e recursos digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2017, p. 87). O documento destaca que as competências são essenciais para a participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e do exercício da cidadania.

Sobre considerar o uso de recursos tecnológicos como importantes para o ensino, 100% dos professores indicaram que sim. Observa-se no Quadro 13 que 32 professores justificaram sua resposta, agrupadas de acordo com a similaridade da argumentação.

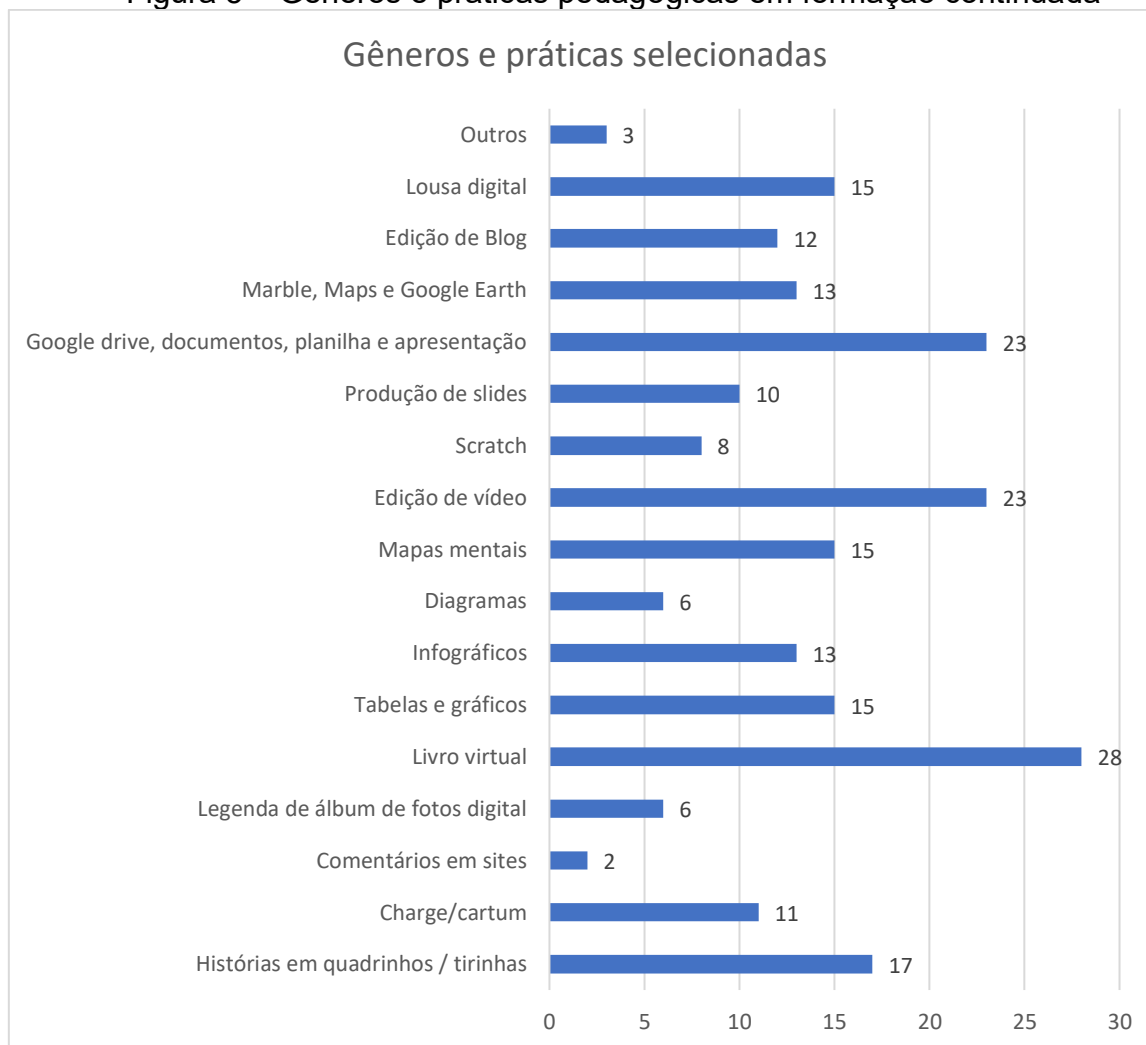
Quadro 13 - Importância dos recursos tecnológicos para o ensino

Número de respostas	Respostas agrupadas
12	São atrativos
7	Fazem parte da realidade social
3	Dão acesso a outras linguagens / outras formas de aprendizagem
10	Outras

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando solicitado que selecionassem 5 opções que gostariam de estudar em uma formação continuada, e dentre elas estão gêneros discursivos e práticas que envolvem as TD ou indicassem outras, alguns professores, marcaram mais que a sugestão de quantidade do enunciado. A Figura 5 demonstra como foi a preferência dos professores pesquisados.

Figura 5 – Gêneros e práticas pedagógicas em formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Foram sugeridos três assuntos no campo outros, dentre eles, a construção de atividades no computador, *podcast* e produção de curta metragem.

A partir das respostas, percebe-se que existe interesse na participação de uma formação continuada que aborde práticas pedagógicas envolvendo gêneros discursivos e o uso de tecnologias digitais. Porém, engana-se quem pensa que o simples fato de inserir as TD em sala de aula vai revolucionar o ensino, Kenski já

sinalizava para essa reflexão em 2013, afirmando que “utilizar uma tecnologia em sala de aula não é sinônimo de inovação nem de mudança significativa nas práticas tradicionais de ensino”, é preciso mudar as práticas docentes e buscar metodologias e procedimentos que introduzam uma nova dinâmica no ensino (KENSKI, 2013, p. 96).

Nesse sentido, utilizar as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser uma das características da escola contemporânea. Na perspectiva dos multiletramentos os elementos não verbais incorporam muita informação ao texto, por isso, precisam ser analisados e interpretados. Os professores precisam assumir uma abordagem mais profunda dos textos, a fim de realizar um trabalho de ensino que consiga aprimorar as capacidades multissemióticas dos seus estudantes. Por fim, os multiletramentos devem ser utilizados pelos professores, solicitando que os estudantes produzam conteúdo, valendo-se dos gêneros digitais que circulam na web e assim, oportunizando aos estudantes novos espaços e formas de aprendizagem para construindo significados e valorizar a identidade dos alunos por meio de atividades vinculadas à prática social.

Na sequência, a organização da formação continuada será evidenciada.

4.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Ao definir os conteúdos, a matriz da Formação Continuada em multiletramentos digitais foi estruturada, pautada na concepção de linguagem interacionista e dialógica (Bakhtin/Volochinov, 1988[1929]), e no gênero discursivo enquanto formato do texto. Com a carga horária prevista de 30h de estudos teóricos e práticos, com atividades síncronas e assíncronas, as informações a respeito da formação foram encaminhadas pela Secretaria Municipal da Educação para todas as escolas. Na sequência, os diretores encaminharam para os professores da rede municipal por *e-mail* e mensagem de *WhatsApp* o *folder* virtual, Figura 6, com o link do *site*⁸ criado para divulgar a programação e instruir sobre como fazer a inscrição.

⁸ <https://sites.google.com/view/fcmultiletramentos>

Figura 6 – Folder virtual de divulgação da formação proposta

Formação Continuada em Multiletramentos Digitais

online

Número de vagas: 50
Carga horária: 30h – Participação com certificação
Público alvo: APENAS para Professores do Ensino Fundamental I da rede pública de Toledo

Período do curso: 05 de agosto a 07 de outubro (toda quarta-feira, das 19 às 21h)

Período de inscrição: 22 a 31 de julho (ou até atingir o número máximo de participantes)

Link de inscrição e informações:
<https://sites.google.com/view/fcmultiletramentos/>

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PPGE
Programa de Pós-Graduação em Pedagogia

Gtie
Grupo de Pesquisas em Tecnologia, Inovação e Ensino

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

De acordo com os dados colhidos na primeira etapa desta pesquisa, especialmente aqueles referentes aos conteúdos indicados pelos professores e observados na Figura 5, foi possível elaborar a matriz da formação, conforme o Quadro 14.

Quadro 14 – Matriz da Formação Continuada em Multiletramentos Digitais

Formação continuada		
Módulo 1 (6 horas)	Semana 1	Estudo do texto: ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos, In: ROJO R. e MOURA E. Multiletramentos na escola . São Paulo: Editora Parábola, 2012; Google Drive
	Semana 2	Estudo do texto: ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos, In: ROJO R. e MOURA E. Multiletramentos na escola . São Paulo: Editora Parábola, 2012; Google Drive
Módulo 2 (6 horas)	Semana 3	Estudo do texto: ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular : ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região. Cascavel: ASSOESTE, 2020 (p. 146-155). Livro Virtual
	Semana 4	Estudo do texto: ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular : ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região. Cascavel: ASSOESTE, 2020 (p. 146-155). Produção de um livro virtual colaborativo
Módulo 3 (6 horas)	Semana 5	Estudo do texto: CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.)

		Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016. História em Quadrinhos - Tirinhas
	Semana 6	Estudo do texto: MACEDO, R. F. da S. et al. Multiletramento: o uso da plataforma pixton como recurso didático na produção de histórias em quadrinhos. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21435 >. Acesso em: 05 ago 2020 História em Quadrinhos - Tirinhas
Módulo 4 (6 horas)	Semana 7	Estudo do texto: CANFIL, D. C.; ROCHA, D.; FACHI, C. C. P. Podcast: o universo midiático em sala de aula. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, XI, Novo Hamburgo, RS: Papers: Intercom , 2010. p. 508. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0291-1.pdf . Acesso em: 05 ago 2020 <i>Podcast</i>
	Semana 8	Estudo do texto: MONTEIRO, J. C. S.. Padlet: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. Revista Encantar , v. 2, p. 01-11, 2020. <i>Podcast</i>
Módulo 5 (6 horas)	Semana 9	DIAS, Anair V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 95-122. Gravação de vídeo
	Semana 10	Atividade Final Edição de vídeo

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Nesta etapa, 59 professores efetivaram suas inscrições, porém, no decorrer dos encontros, ocorreram desistências. De acordo com o questionário inicial preenchido pelos inscritos, a turma foi formada por 2 homens e 57 mulheres. A idade dos participantes se concentra na faixa entre 36 e 50 anos, conforme o Quadro 15.

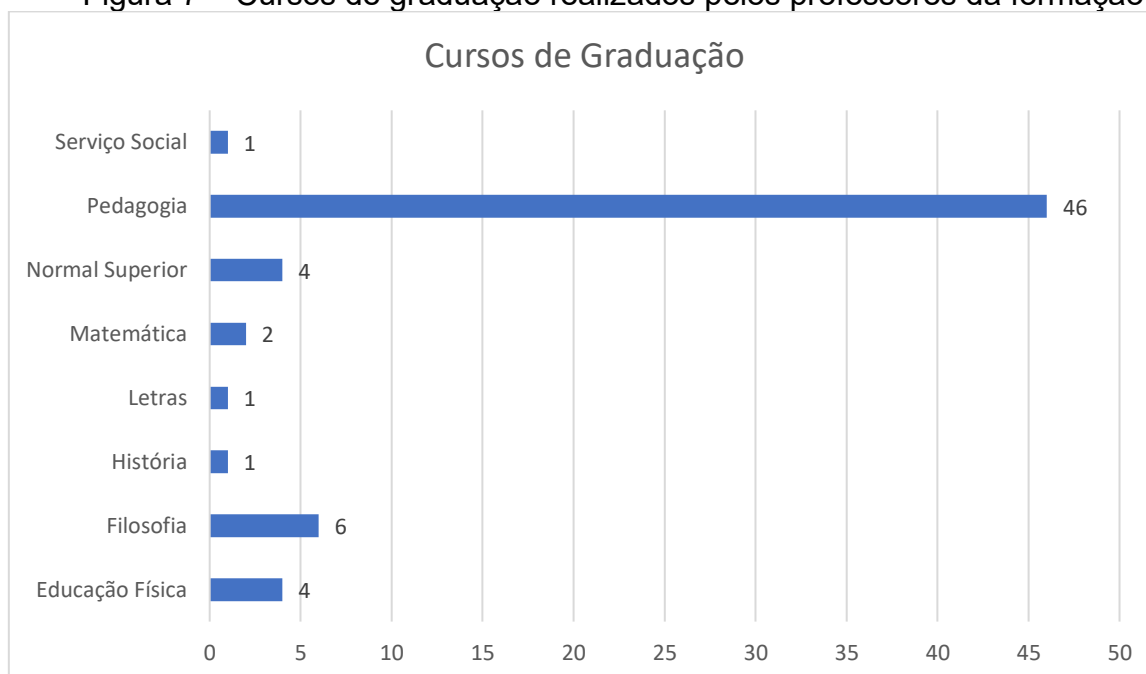
Quadro 15 - Idade dos professores participantes da formação continuada

Idade	Número de Professores
18 a 25 anos	1
26 a 35 anos	13
36 a 50 anos	35
Acima de 51 anos	10

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto a formação inicial, percebemos que a grande maioria dos professores cursou Pedagogia, assim como demonstrou a pesquisa com o grupo anterior. Podemos observar as demais formações na Figura 7.

Figura 7 – Cursos de graduação realizados pelos professores da formação

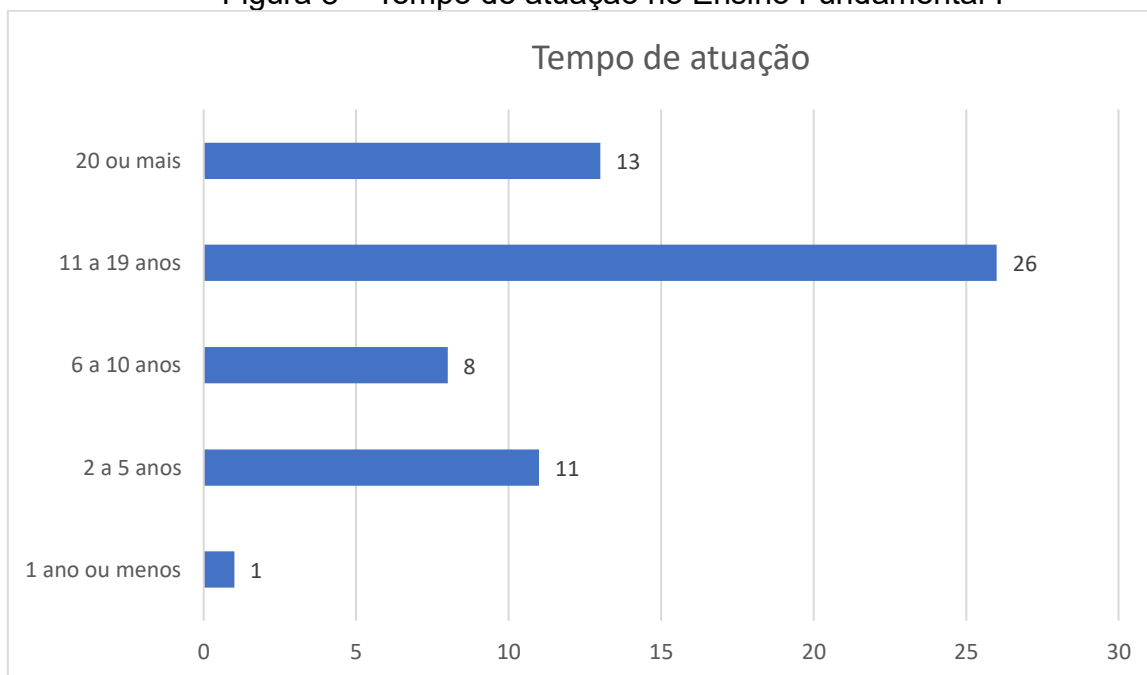


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A soma dos resultados é superior ao número de inscritos, uma vez que alguns professores assinalaram mais que uma opção, indicando ter cursado outra graduação. Neste grupo de profissionais, 6 professores possuem a Graduação, 48 Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização), 3 possuem Mestrado e 2 concluíram o Doutorado. Esses dados ressaltam a procura dos professores por formação além da inicial.

O grupo de professores possui variação no tempo de serviço docente no Ensino Fundamental, anos iniciais, porém, é um grupo em que a grande maioria dos professores possui experiência na profissão. A Figura 8 demonstra essa variação.

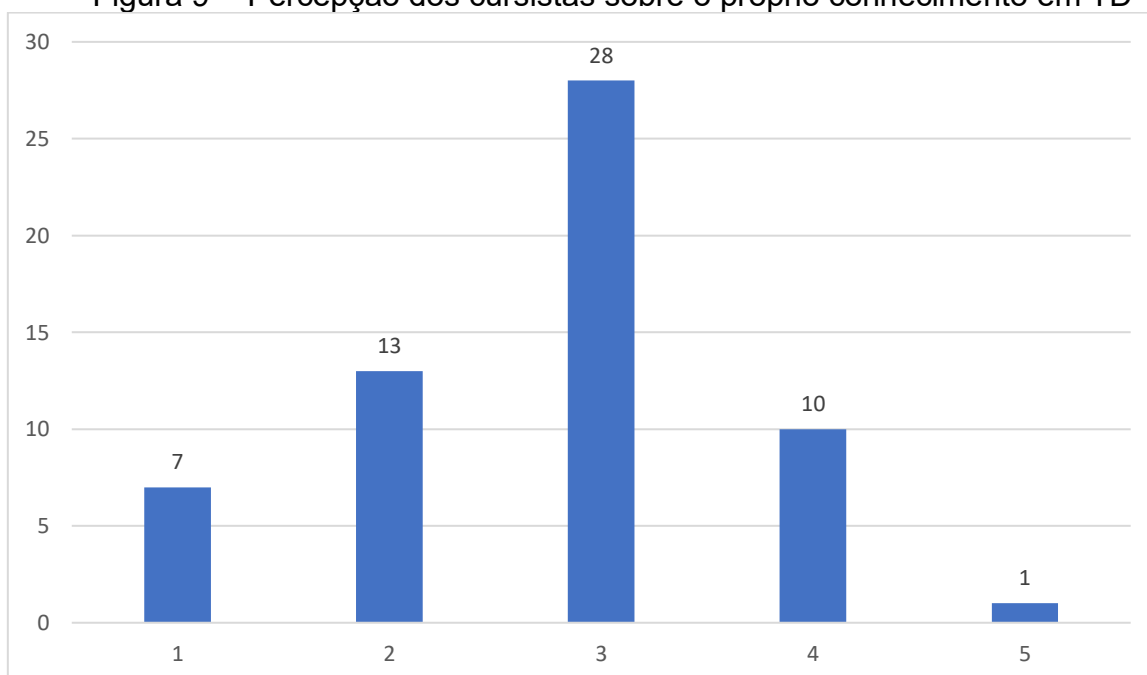
Figura 8 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental I



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Solicitou-se aos professores que avaliassem o seu conhecimento sobre as TD atribuindo valores de 1 a 5, indo do inexperiente (1) para o muito experiente (5), conforme a Figura 9.

Figura 9 - Percepção dos cursistas sobre o próprio conhecimento em TD

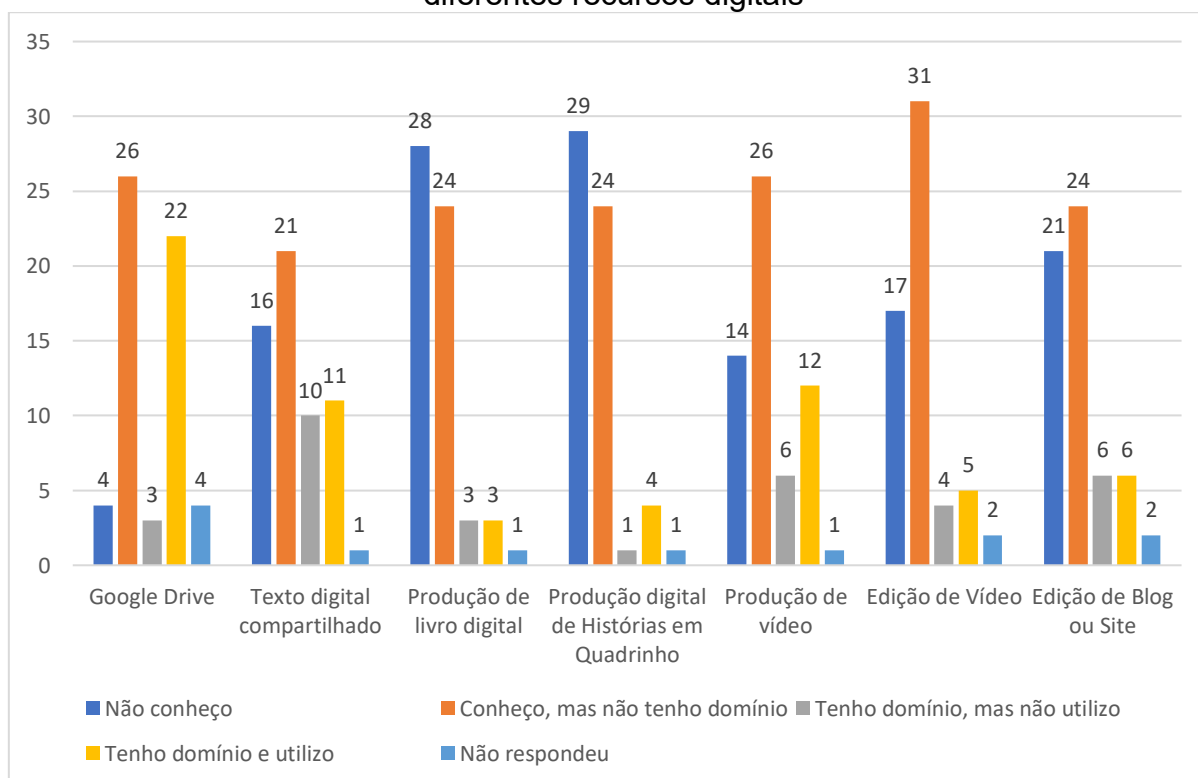


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O objetivo dessa questão era o de verificar a experiência do grupo a respeito das tecnologias e possíveis práticas na formação. Um grupo menos experiente requer mais tempo para atividades que são consideradas de conhecimento básico para outro. A resposta dos professores demonstra que a maior parte do grupo se considera no nível médio, porém é necessário observar que 7 professores se consideram inexperientes e 13 pouco experientes, ao mesmo tempo em que temos pessoas com mais experiência.

É necessário considerar que o conhecimento técnico não garante ao professor a prática pedagógica aliada às TD, pois é necessária, a reflexão sobre a relação entre o conteúdo, aos encaminhamentos pedagógicos e o conhecimento tecnológico. O recurso que o professor utiliza em suas aulas precisa ser definido a partir dos objetivos que ele quer atingir. A Figura 10 retrata o conhecimento dos professores sobre alguns recursos semióticos que os professores podem utilizar com seus estudantes.

Figura 10 – Percepção dos cursistas sobre o próprio conhecimento referente a diferentes recursos digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com as respostas, os professores conhecem diferentes recursos que podem contribuir para o planejamento de aula, bem como no desenvolvimento dos

conteúdos curriculares junto aos estudantes. Com recursos de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, os estudantes têm a possibilidade de combinar essas modalidades semióticas para construir significados, expor suas produções, frutos de processos de escolhas pessoais, o que valoriza a identidade da turma.

Sobre o *Google Drive*, serviço de armazenamento de arquivos em nuvem desenvolvido pelo Google, dentre a maioria dos respondentes, há os professores conhecem a recurso, mas que não tem domínio, e aqueles que os utilizam com domínio. O *Google Drive*, além de armazenar os arquivos, permite a criação, edição e compartilhamento de documentos de textos, planilhas, apresentações, formulários, desenhos, sites e outros. Esse recurso oferece nesse serviço, a edição *online* dos arquivos em colaboração com outros usuários, em tempo real.

De acordo com as respostas sobre texto digital compartilhado, um professor não respondeu à questão. Entendemos que houve equilíbrio entre os professores que têm domínio da prática, porém 10 não utilizam e 11 utilizam. A resposta de 16 professores foi que não conhecem e 21 responderam que conhecem, mas não têm domínio. Essa questão aponta para o potencial do recurso, pois ao conhecer as possibilidades de atividades pedagógicas utilizando o Google Drive, os professores terão novas alternativas que podem ir além da utilização enquanto recurso para uso particular, planejamento de aulas ou para ensinar. Os professores poderão encontrar estratégias para promover a escrita compartilhada e o uso de recursos multimodais, tendo os estudantes como produtores de conhecimento.

Outra indagação que fizemos aos professores foi sobre o conhecimento a respeito da produção digital de histórias em quadrinho. Na BNCC (BRASIL 2017), em Língua Portuguesa, o gênero quadrinhos está presente no campo artístico-literário, relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, que representam a diversidade cultural e linguística e favoreçam experiências estéticas aos estudantes do 1º ao 5º ano. Em Arte, o gênero está presente na unidade temática artes visuais, objeto de conhecimento materialidades a fim de desenvolver nos estudantes do 1º ao 5º ano a habilidade de experimentar diferentes formas de expressão artística.

A respeito da produção de vídeo, 26 professores declararam que conhecem recursos, mas não têm domínio. Ao observarmos a pergunta relacionada à edição de vídeo, 31 professores informaram que conhecem, mas não têm domínio. Silva e

Oliveira, já em 2010, em sua pesquisa com estudantes de 5º ano, indicam que a elaboração de pequenos roteiros, seguindo para as etapas de planejamento, gravações, análise da linguagem audiovisual e edição do vídeo pode ser uma experiência que promova a inclusão e a democratização, ressignificando saberes. As autoras acrescentam que o uso e produção do vídeo pode se tornar um importante recurso de ensino e aprendizagem, socializando conhecimentos. Corrobora-se com as autoras e de acordo com o questionário diagnóstico, verifica-se a necessidade de formação continuada que envolva a produção de vídeo e a discussão a respeito dos conteúdos envolvidos.

Nesse sentido, as ações pedagógicas que valorizam as formas de linguagem verbal e não verbal podem trazer novos modos de dar sentido. Incentivar que professores e estudantes sejam produtores de conhecimento amplia a circulação de discursos heterogêneos na sociedade contemporânea.

Durante a pandemia da COVID-19, muitos professores se aventuraram na produção de videoaulas, mesmo sem formação continuada. No município de Toledo, as aulas para os estudantes do Ensino Fundamental I se deram de forma remota e cada escola se adequou de acordo com as possibilidades dos estudantes e professores. Alguns enviaram atividades e orientações impressas, outros utilizaram o livro didático e encaminharam por *WhatsApp* um arquivo de orientações por dia – ou por semana – e algumas escolas que utilizavam o recurso anterior migraram, com o tempo, para o uso da plataforma Google Sala de Aula, a partir do cadastro das escolas e professores no *G Suite for Education*., realizado pela Secretaria Municipal da Educação.

O *Google Sala de Aula* ou *Google Classroom* é um recurso para gerenciar atividades e turmas. Com ele, os professores podem criar turmas, distribuir atividades, dar notas e enviar mensagens, seja para a turma toda ou individualmente⁹. Esse recurso foi utilizado durante a formação de professores para reunir as atividades, informações e textos.

Após a inscrição dos professores interessados, foi enviado um *e-mail* confirmando a inscrição e informando a data e horário de início da formação. Também foi criado um grupo no *WhatsApp* com os números de telefones informados na inscrição, para troca de informações. No decorrer dos encontros, percebemos que os

⁹ Fonte: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/classroom/>.

professores tinham dificuldades em acessar e encontrar materiais, então decidimos enviar as atividades, textos e *links* também por meio do grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

O 1º encontro aconteceu no dia 05 de agosto, foi previamente agendado no Calendário do Google¹⁰ com os *e-mails* contidos na inscrição dos professores, informando as datas, o horário e a sala virtual dos encontros. No horário combinado os professores acessaram a sala virtual do *Google Meet*¹¹ e o encontro foi iniciado com as boas-vindas. Acessaram a plataforma 33 professores dos 59 inscritos. Eles receberam a explicação de que a formação continuada é um Projeto de Extensão cadastrado na Unioeste e vinculado a uma pesquisa. Os professores tiveram a oportunidade de falar sobre as suas expectativas com relação à formação e sobre as atividades a serem realizadas, no período em que todos participariam de maneira síncrona. Durante a conversa com os professores, explicou-se sobre a importância da realização das atividades assíncronas. Durante a conversa sobre o que entendiam por multiletramentos ficou evidente que muitos desconheciam o termo e alguns faziam associações equivocadas, como letramento em várias áreas, por exemplo. Outra discussão aconteceu em torno dos gêneros discursivos que circulam em ambiente digital e que são trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental I. Muitos professores se deram conta que apresentam apenas textos orais e aqueles que circulam de forma impressa – no papel. Após essa conversa e com base no texto *Pedagogia dos Multiletramentos*, de Roxane Rojo, foram apresentadas as principais ideias relacionadas aos multiletramentos.

Para iniciar a primeira atividade, cada professor acessou sua conta no *Google*. Os professores que não tinham acompanharam na tela o passo-a-passo para a criação da conta. Na sequência, os professores conheceram os principais *Apps* da plataforma *Google*. Muitos professores relataram que não conheciam muitos dos recursos disponíveis, esses comentaram que só utilizavam o *e-mail*.

Como atividade assíncrona, os professores realizaram a leitura do capítulo *Pedagogia dos Multiletramentos*, de Roxane Rojo e criaram uma conta para a realização de outras atividades nos próximos encontros.

O segundo encontro, que aconteceu em 12 de agosto, teve início com a revisão do que foi visto e discutido no encontro anterior. Cada professor acessou o *Google*

¹⁰ <https://calendar.google.com/>

¹¹ <https://meet.google.com/>

Drive de sua nova conta. Foi necessário explicar que os recursos do Google estão disponíveis em cada conta mesmo que seja utilizado apenas o *e-mail*. Na próxima atividade, os professores acessaram uma planilha modelo para conhecer alguns recursos e formatação. A situação apresentada foi uma planilha de devolutiva de atividades, cujo objetivo é verificar a porcentagem de estudantes que fazem as atividades remotamente e enviam o retorno para os professores. Com dados fictícios, eles produziram um gráfico e realizaram diversos tipos de formatação. Na sequência, os professores compartilharam o arquivo com outras pessoas por meio de *link* e no *e-mail* e verificaram que o compartilhamento das informações pode se dar como leitor, comentarista e editor.

Uma das professoras expos a sua experiência mostrando uma planilha que já utiliza para registrar a devolutiva dos estudantes e compartilhou a planilha com a coordenação e direção da escola para que acompanhem o desempenho da turma. Além disso, as atividades enviadas pelos estudantes estão “*linkadas*”, ou seja, ao clicar, é possível acessar a atividade do estudante que também está salva no *Google Drive* da professora.

Quando discutido o texto sobre multiletramentos, os letramentos emergentes na sociedade contemporânea e no uso de diferentes linguagens, surgiu a questão dos recursos que podem unir o verbal e o não verbal.

Sobre o uso de imagens, uma das professoras registrou no *chat* que tem dificuldades em organizar as fotos das atividades dos estudantes. Neste momento, foi exposto que é possível organizá-las, e que além do *Google Drive*, há a possibilidade da utilização do *Google Fotos*¹².

Durante a discussão, outra professora compartilhou sua experiência dizendo que utiliza o *Canva* para produzir slides, incluindo texto escrito, imagens e *emoji* (ideogramas utilizados em mensagens eletrônicas) e depois envia o link para os estudantes por meio do aplicativo de mensagem.

Como atividade assíncrona, durante a semana, os professores fizeram a leitura das páginas 146 a 155, do componente Língua Portuguesa, da Proposta Pedagógica Curricular: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal.

O terceiro encontro foi no dia 19 de agosto e iniciou com a discussão do texto analisando as três concepções de linguagem citadas na Proposta Pedagógica

¹² <https://photos.google.com/>

Curricular. O grupo destacou a concepção interacionista e dialógica da linguagem por entender que a linguagem é decorrência de um coletivo que resulta de um momento histórico, político e cultural e que os textos se revelam em gêneros discursivos. A discussão caminhou para os gêneros que a escola trabalha e a quantidade de gêneros que não são trabalhados na escola, mas que os estudantes têm contato. A discussão ocorreu também no sentido de que a concepção de texto mudou ao longo da carreira de professor, uma vez que hoje têm percepções diferentes do que é texto.

A proposta de trabalho do dia foi produzir um acróstico com o nome de cada participante e suas características. Geralmente esse trabalho é realizado com turmas de alfabetização, no papel. A ideia de se trabalhar com o acróstico nesse formato, em primeiro lugar, é para os professores conhecerem o recurso, e em segundo lugar, perceberem que é possível trabalhar de forma colaborativa e, por último, perceber como é possível criar um livro virtual. Para isso, foram criados 5 grupos, os participantes receberam um número, foram alocados e cada grupo recebeu um link. Assim, os professores que receberam o número 1, fariam o seu acróstico no slide 1 no seu grupo, e assim por diante. Na medida em que o professor via que o colega mudava cor, a fonte e inseria ilustrações, os demais passavam a fazer também, e os arquivos iam se transformando. A Figura 11 apresenta o primeiro *slide* do Grupo 1¹³.

Figura 11 - Livro virtual do Grupo 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como atividade assíncrona os professores fizeram a leitura do texto *Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores*, para ser discutido no próximo encontro. Para que os professores tivessem mais facilidade

¹³ Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/10TR9au_2J3KI-f3WzKWB3bnouEAEvh1xhWRpez6juz8/edit?usp=sharing

em produzir seu livro virtual, disponibilizamos um tutorial no seguinte endereço: <https://youtu.be/AsraJy7sHsU>.

O quarto encontro aconteceu no dia 26 de agosto, iniciando com uma conversa a respeito da troca de informações no grupo de *WhatsApp*, sobre a divulgação de cursos que envolvem o conceito de multiletramentos e uso de tecnologias digitais em sala de aula. Uma das cursistas escreveu no chat que a pandemia trouxe a oportunidade de participar de vários debates e *lives*, que em outra situação não seria possível e outros professores concordaram dizendo que existem conteúdos riquíssimos disponíveis. A próxima atividade foi a discussão do texto e os professores fizeram uma análise sobre o primeiro texto, na Proposta Pedagógica Curricular e no texto das autoras Carla Viana Coscarelli e Dorotea Frank Kersch.

A respeito do texto, uma das professoras destacou a importância de a escola levar para a sala de aula a discussão sobre o uso das tecnologias digitais:

O Prefácio de Carla Viana Cocarelli e Dorotea Frank Kersch denominado como Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores, mostra que ao trabalharmos (o(a)s professor@s) com as diversas mídias e tecnologias, precisamos ter foco sobre o conteúdo e o tema a ser investigado e pesquisado. Saber disso, repassando aos seus alunos, bem como valorizar as fontes confiáveis disponíveis. A internet facilitou o processo de autoria de vários conteúdos e o texto sugere a possibilidade de usar cada vez mais essa metodologia em sala de aula, tornando uma escola melhor. Essas mudanças não estão acontecendo somente nas escolas, mas também no mundo dos negócios e demais setores da sociedade.

Na sequência, o assunto discutido foi sobre o *Google Classroom*. Alguns professores escreveram no *chat* que já conhecem, que acessam o grupo organizado pela prefeitura, o qual contém arquivos e atividades selecionados para compartilhamento. Algumas escolas passaram a adotar a plataforma para encaminhar materiais para os professores, e outros disseram que não acessaram ainda, e por esse motivo, a turma acessou o *Google Classroom* para oportunizar o contato e saber como acessar conteúdos, deixar comentários e postar atividades.

Dando continuidade, os professores acessaram a plataforma *Issuu* e cada um pode ter a experiência de publicar um arquivo já no formato PDF.

Foi proposta outra atividade em grupo utilizando a Apresentação do *Google Drive*. Os professores foram divididos em grupos, sendo cada grupo com um dos conteúdos: animais vertebrados, animais invertebrados, plantas, planetas, corpo

humano. O dinâmica foi semelhante à anterior, mas dessa vez a ideia foi trazer os conteúdos do 1º ao 5º ano, de uma disciplina que não é Língua Portuguesa. Finalizando o encontro, foi solicitado aos professores que assistissem ao vídeo disponível no *Youtube*: Multiletramentos e TDICs em tempos de pandemia – Profª Drª Roxane Rojo¹⁴, como atividade assíncrona.

No quinto encontro, que ocorreu em 16 de setembro, os professores relataram sobre o vídeo assistido. Os professores compartilharam a importância a respeito da reflexão sobre os multiletramentos. A seguir, o registro de uma professora que assistiu ao vídeo e escreveu no *Google Sala de Aula* da turma:

Durante nossos encontros estamos falando sobre a produção de conteúdo, a capacidade de filtro, o uso consciente e sistematizado da tecnologia e o quanto a escola precisa contribuir com esse perfil de usuário. De encontro ao que a Roxane reflete, quando traz toda a questão da evolução da mídia, da multimídia para metamídia. Da evolução da imagem, do comportamento desses componentes que são tempo e duração que assemelha a música, aí ela faz uma análise sobre a música e já dizer que todas essas linguagens precisam estar dentro da escola... ela vai falar da autonomia, de juntar essas linguagens todas e de caminhar por elas que elas se complementam. Ela cita o Luiz Fernando de Carvalho fazendo um trabalho com Villa Lobos e o grupo Giramundo para dizer das formas da escola fazer as diversidades dialogarem, trazendo o conceito de Linguagem semiótica, considerando que o acesso ao multiletramento digital precisa acontecer dentro da escola e que se não for lá, não será, e talvez seja essa a maior motivação para que não se caia numa metodologia excludente, dificuldade de conexão, por exemplo, nas periferias, nos os ribeirinhos, os lugares mais longínquos, mas que se não for a escola fazer isso que outro lugar esses indivíduos terão de acesso a essa tecnologia, esse multiletramento digital que se compromete em favorecer a formação de um perfil de sujeito letrado digitalmente?

Na sequência, alguns professores compartilharam experiências, dentre elas a respeito do *Loom*¹⁵ para gravar aulas para seus estudantes. A seguir, ao serem questionados se conheciam o *Kahoot*¹⁶ e quem já o tinha utilizado com seus estudantes, a maioria dos professores respondeu que não conhecia. Então, os professores foram informados que o *Kahoot* é uma plataforma de gamificação, baseada em conceitos de jogos, e que pode ser utilizada com os estudantes de diferentes maneiras: como uma dinâmica, como atividade de sondagem sobre

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gq63KQbJX-E>.

¹⁵ <https://www.loom.com/>

¹⁶ <https://kahoot.it/>

determinado assunto, ou como atividade avaliativa, por exemplo. Um *game* foi proposto para os professores terem a experiência de como seria um estudante respondendo as questões, ilustrada pela Figura 12. Alguns professores relataram dificuldade com o tempo para ler as respostas e marcar, outros estavam utilizando o celular, então não era possível ver a tela com a pergunta e clicar na resposta, porém, acompanharam a atividade visualizando, apenas.

Figura 12 – Atividade no Kahoot



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois da realização da atividade o debate seguiu em torno da questão ganhar e perder, o *ranking* de respostas e sobre como usar o jogo e não estimular a competição. Os professores relataram que é possível trabalhar, além do próprio conteúdo, a atenção, a concentração e a agilidade. Cabe também registrar que neste dia, a conexão de internet não estava boa, alguns professores acabavam saindo e entrando novamente em vários momentos.

No sexto encontro, que ocorreu no dia 23 de setembro, o trabalho voltou-se novamente sobre livro virtual, a partir da atividade do quarto encontro, os professores fizeram o *download* do arquivo e fizeram a publicação no site *Issuu*. A partir da constatação, foi demonstrado como traduzir um *site* a partir do navegador *Google*, pois muitos professores não conheciam essa funcionalidade.

Uma das professoras do curso mostrou uma atividade que realizou com base no quarto encontro. Para o Conselho de Classe, preparou um livro virtual da turma, com foto e a transcrição do que os estudantes haviam enviado por áudio para ela,

sobre o que tinham aprendido durante o bimestre, nas aulas remotas. Os professores consideraram uma atividade muito interessante, porque ressalta o que o estudante percebeu que aprendeu. Os demais professores elogiaram muito, e uma das professoras relatou que isso reforça o que é positivo no estudante.

Outra professora relatou que usou o *Kahoot* com os estudantes e que foi muito bom. Expôs também que outros professores da escola se interessaram pela atividade.

Na sequência, foi introduzida uma discussão sobre o gênero discursivo História em Quadrinhos, suas características, os personagens mais conhecidos e os mais trabalhados na escola e a importância dos elementos não verbais nesse gênero. Para dar mais elementos à discussão, foi realizado o estudo do artigo Multiletramento: o uso da plataforma *Pixton* como recurso didático na produção de histórias em quadrinhos. Após, os professores acessaram a plataforma *Pixton*, e individualmente optaram em produzir uma história em quadrinhos ou tirinha. Pode ser observado na Figura 13 um trabalho realizado por uma professora do curso¹⁷.

Figura 13 – História em Quadrinhos produzida no Pixton



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O tempo para produção da atividade foi muito reduzido, e a atividade assíncrona sugerida foi então a de criar ou continuar a história em quadrinhos iniciada neste encontro.

O sétimo encontro aconteceu no dia 07 de outubro de 2020, iniciado com o grupo compartilhando os *links* da atividade assíncrona. Na sequência, os professores acessaram o *Google* Sala de Aula e visualizaram alguns materiais disponibilizados sobre o gênero e que podem auxiliá-los em sala de aula. A seguir, o texto

¹⁷ Disponível em: <https://Pixton.com/hq:4zh8pt9>.

Multiletramento: o uso da plataforma *Pixton* como recurso didático na produção de Histórias em Quadrinhos foi abordado. Os professores também relataram que é interessante poder conhecer a produção dos demais, e sobre isso, foi debatido sobre a importância da circulação do que é produzido na escola, dando voz aos estudantes.

Para oferecer outra opção aos estudantes, os professores acessaram uma história em quadrinhos produzida em outra plataforma de História em Quadrinhos, no site *StoryboardThat*¹⁸. Nesse site a história pode ser demonstrada em forma de tirinha e em forma de *slides*, quadrinho por quadrinho. Em seguida, os professores seguiram o passo-a-passo do recurso, a escolha da cena, personagens, expressões, balões, formas variadas, objetos, desenhos, molduras e em seguida, cada um fez a sua história em quadrinhos e 14 deles compartilharam, voluntariamente, o *link* da atividade no *Google Sala de Aula*. De acordo com a Figura 14, é possível conhecer uma das atividades produzidas e compartilhadas¹⁹ nessa data.

Figura 14 – Atividade realizada no *StoryboardThat* por uma das professoras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, os professores relataram novamente sobre os materiais disponibilizados sobre Histórias em Quadrinhos e conversaram sobre a importância da diversidade de atividades e oportunidades, seja na oralidade, leitura/escuta e escrita e outras formas de representação. Sobre a oralidade, a discussão que se

¹⁸ <https://www.storyboardthat.com/pt/>

¹⁹ Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt/storyboards/marcianeporto/volta-as-aulas>.

estabeleceu foi no tocante ao que é necessário trabalhar com os estudantes a respeito da oralidade e sobre como as tecnologias podem colaborar nessa prática. Uma professora relatou que fez atividades na oralidade com seus estudantes, gravando o áudio da leitura, de contação de história e outras vezes filmando, em aulas presenciais. Nessas atividades, segundo a professora, os estudantes percebiam que liam muito alto ou baixo, se mexiam durante a leitura e a postura poderia ser melhorada. Relatou que durante a pandemia se concentrava em avaliar a leitura dos estudantes por meio de áudios.

Dando continuidade, os professores escreveram no *chat* alguns gêneros que possibilitam o desenvolvimento da oralidade, como relato de experiências, seminário, cantiga, contos infantis e debate. A discussão avançou para o assunto *Podcast*, que é uma forma de transmissão de áudio, produzidos para disseminar notícias, histórias, debates, dentre outros. Muitos professores relataram que não sabiam do que se tratava. Por fim, o tempo disponível foi suficiente para a apresentação da plataforma *Anchor*, o qual possibilita o trabalho com *Podcast*. A atividade assíncrona proposta nesta data foi o estudo do texto *Podcast: o universo midiático em sala de aula*, para aprofundar o tema.

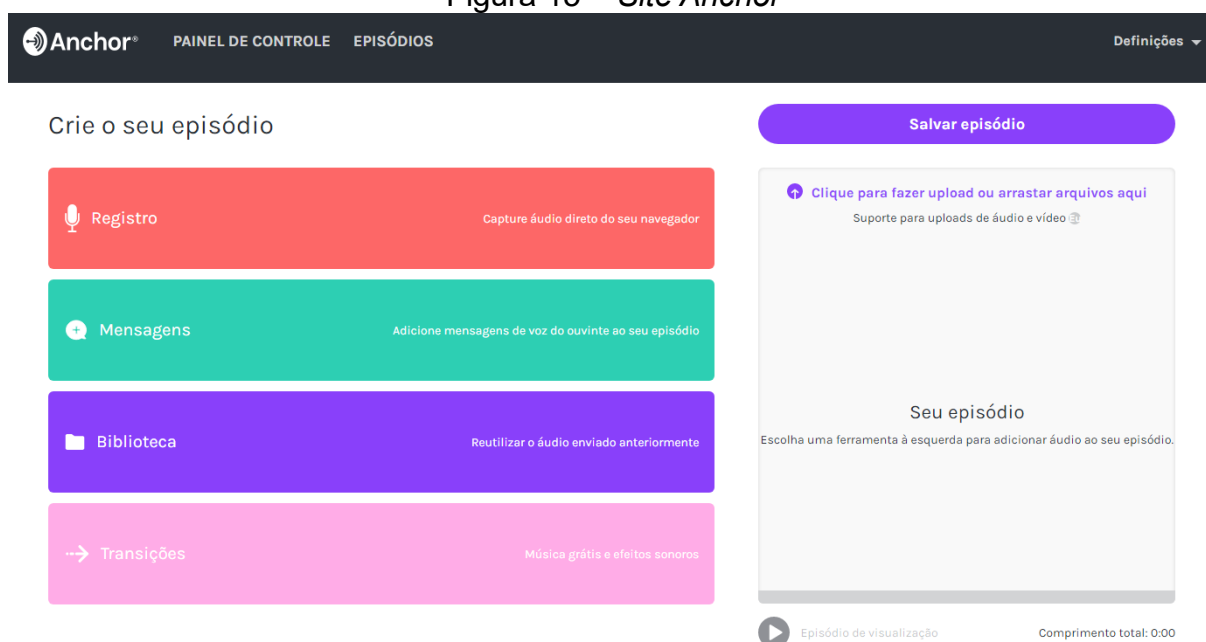
O oitavo encontro aconteceu no dia 21 de outubro. Iniciou com uma troca de experiências sobre diferentes recursos utilizados pelos professores durante a pandemia, como por exemplo, como colocar arquivo de áudio no *Google Forms*.

Outra professora relatou a dificuldade em dar aula remotamente para os estudantes menores. A professora relatou que para superar a distância, passou a utilizar o *Google Meet* para encontros virtuais e o aplicativo *KineMaster*, editor e criador de vídeos que está disponível na loja de aplicativos. No chat outras professoras fizeram perguntas sobre como usá-lo e colocar fundo animado em suas gravações.

Os professores relataram que o aplicativo *Loom* utilizado para gravação de videoaula passou a ter restrição de tempo e uma das professoras comentou que quando é utilizada uma conta institucional o tempo é ilimitado. Além do *Loom*, os professores também escreveram no chat que usam o *Movavi* e *OBS Studio* para gravar suas aulas. Outro comentário foi que o *site Canva* também disponibiliza mais conteúdos quando o professor utiliza uma conta institucional. Outra professora relatou que para comemorar o aniversário da escola os professores fizeram um *e-book* com a história da escola, que será disponibilizado para as famílias dos estudantes.

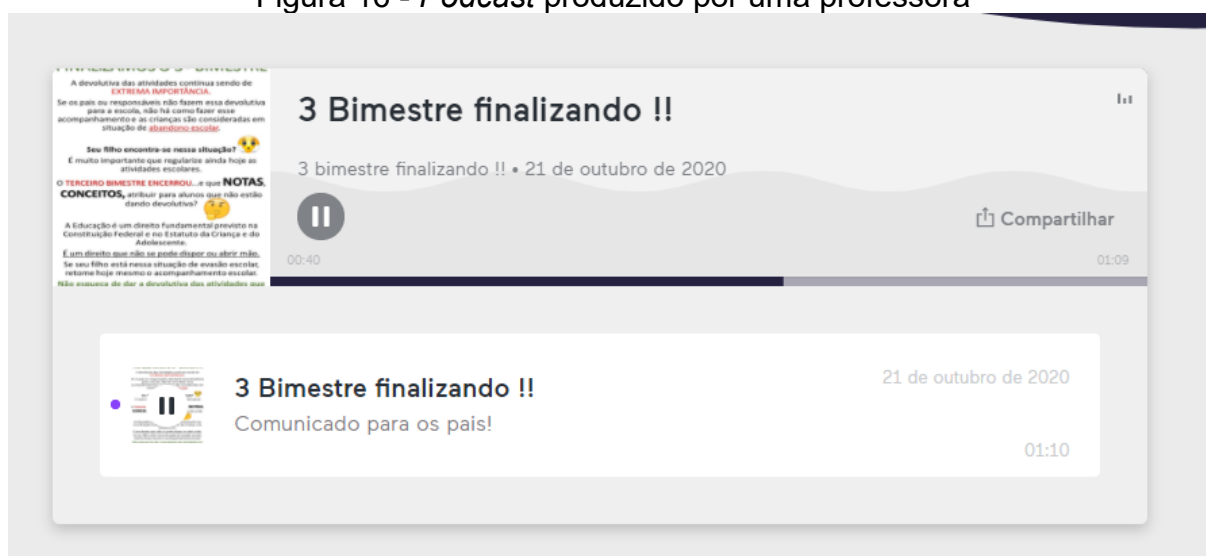
Na sequência, a conversa se deu sobre o texto que aborda o uso de *Podcast* e uma das professoras relatou que percebeu, com a leitura, que as possibilidades são muitas. Foi disponibilizado um arquivo de *Podcast* e os professores acessaram o site de uma escola com vários áudios para que pudessem conhecer a diversidade de trabalhos realizados. Neste dia, acessamos o site *Anchor* e cada professor gravou seu *Podcast*. A Figura 15 nos mostra a tela desse site.

Figura 15 – Site Anchor



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Posteriormente a primeira exploração, cada professor teve a oportunidade de produzir e compartilhar seu *Podcast* no *chat*. A Figura 16 retrata um dos episódios produzido por uma das professoras participantes, que pode ser acessado no seguinte endereço: <https://anchor.fm/cristhiany-giacomini/episodes/3-Bimestre-finalizando-eld5ot>.

Figura 16 - *Podcast* produzido por uma professora

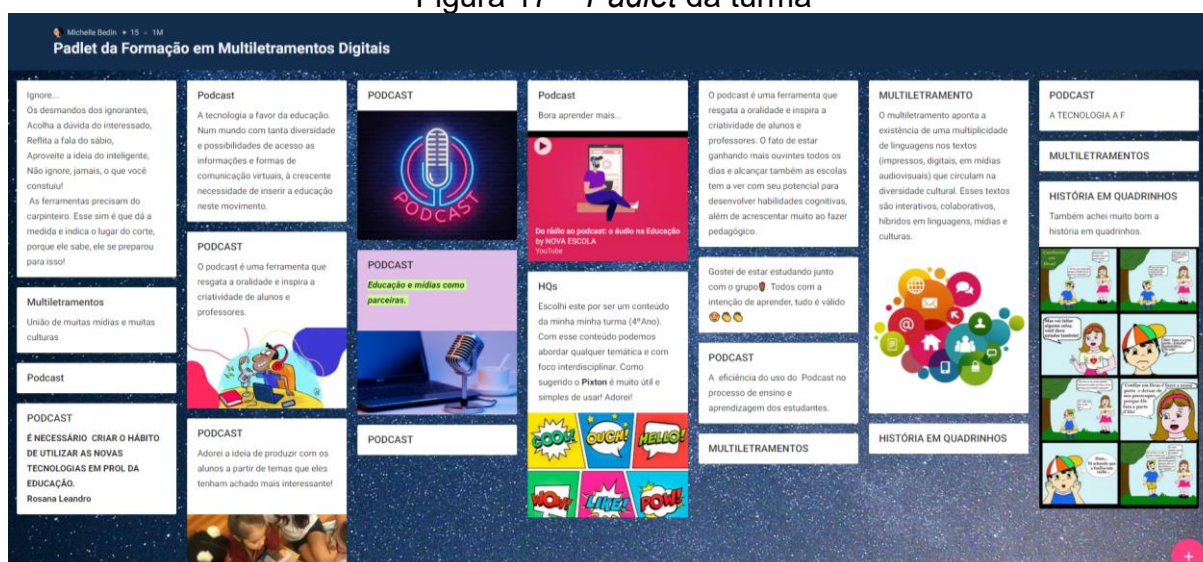
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Uma das professoras relatou no *chat* que o áudio ficou baixo e que da próxima vez utilizará um microfone externo. Escreveu também que gostou muito da dica, que tinha ouvido falar sobre *Podcast*, mas nunca tinha utilizado e produzido.

Para adicionar efeitos sonoros em videoaulas e podcast, os professores acessaram a “Biblioteca de Áudios” do *Youtube*, opção para obter gratuitamente músicas e efeitos sonoros.

Para finalizar a aula, a atividade proposta foi acessar a página do *Padlet* e escolher um dos quadrinhos: Podcast, História em Quadrinhos ou Multiletramentos para formar um mural. Assim, os professores optaram por comentar, postar um áudio, imagem, vídeo sobre o que observou de interessante a respeito do assunto escolhido. O mural produzido ficou como mostrado na Figura 17.

Figura 17 – Padlet da turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os professores gostaram muito da experiência e relataram que é muito fácil de usar e é colaborativo, agrega texto, imagens, áudio e vídeo. Para aprofundar a discussão, o artigo *Padlet: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual* foi disponibilizado. Para a atividade assíncrona, foi proposto o estudo do capítulo Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos, do livro *Multiletramentos na escola*.

No dia 28 de outubro tivemos o nosso nono encontro e iniciamos falando sobre o livro *Multiletramentos na escola*, destacando alguns capítulos que podem servir de referência para os professores. Na sequência, os professores comentaram a respeito da leitura do artigo.

Outro assunto do dia foi a gravação de vídeos. Uma professora relatou que durante esse período de aulas remotas sua turma desenvolveu um trabalho sobre receitas, onde cada estudante enviou seu vídeo fazendo uma receita culinária. A intenção foi a de compartilhar entre os estudantes para que um pudesse ver a receita recomendada por outro. Foi dada a sugestão de que fosse criado um canal, como se fosse um programa, onde os estudantes apresentam as suas receitas preferidas.

Conversamos sobre alguns detalhes que fazem toda a diferença, como a luz do ambiente, olhar para a câmera e o posicionamento da câmera, por exemplo. Os professores relataram sobre o uso do *Loom* para a gravação de videoaulas, pois enquanto é feita a gravação da aula, o sistema já capta para a publicação. Outros

professores expuseram que utilizam outros aplicativos, como o *Screencastify* e o *Play Games*.

Neste dia, a aula foi expositiva e os professores acompanharam a explicação sobre o uso do programa *OBS Studio*. Disponibilizamos também um tutorial com explicações mais aprofundadas do programa. A atividade assíncrona deixada aos professores foi a de fazer uma gravação utilizando o programa *OBS Studio*.

O décimo e último encontro, que aconteceu no dia 04 de novembro, iniciou com o relato dos professores sobre a tentativa de uso do programa utilizado no encontro passado, o *OBS Studio*. Muitos professores relataram que não tiveram tempo para realizar a atividade. Em seguida, foi demonstrado como baixar o programa *Shotcut*, para iniciarmos os trabalhos do dia. Apresentou-se a tela, a lista de reprodução e a linha do tempo. Foi explicado como inserir áudio e incluir transição entre uma imagem e outra.

Ao final, a discussão ocorreu sobre a importância da realização da última atividade assíncrona, atividade final, que é a produção de um Plano de Aula envolvendo um dos conteúdos vistos durante a formação, bem como o preenchimento da avaliação do curso.

Ao trabalhar com alguns conteúdos, percebeu-se a demanda da produção de um tutorial dinamizando o passo-a-passo para acessar e produzir ou publicar. Dessa forma, os tutoriais produzidos e disponibilizados no *Google Sala de Aula* foram sobre: *Google Drive*, Nuvem de palavras *Tagul*, *Podcast*, *Padlet* e livro virtual na plataforma *Issuu*.

Durante a Formação Continuada em Multiletramentos Digitais buscou-se refletir sobre o papel do professor na sociedade contemporânea e analisar como os conteúdos essenciais podem ser trabalhados, a partir das TD, de forma a garantir que a escola inclua cada vez mais, ao invés de excluir. Ao descrever todo o processo e rever as mensagens, os trabalhos e encontros, percebeu-se que os resultados foram positivos, uma vez que se buscou, e talvez nem sempre se conseguiu, construir significados a partir da diversidade de ideias e vivências e a diversidade de linguagens que constituíram essa formação, que só foi possível graças às TD e à Internet.

Após a formação continuada, os professores tinham, como atividade final, que produzir um Plano de Aula que deveria incluir um dos recursos digitais utilizados durante a formação, no intuito de propiciar um espaço de autoria e troca de experiências dos professores a partir de práticas que podem ser exercidas por meio das tecnologias

digitais. Embora tenhamos recebido 27 avaliações de *feedback* da formação, apenas 17 Planos de Aula enviados.

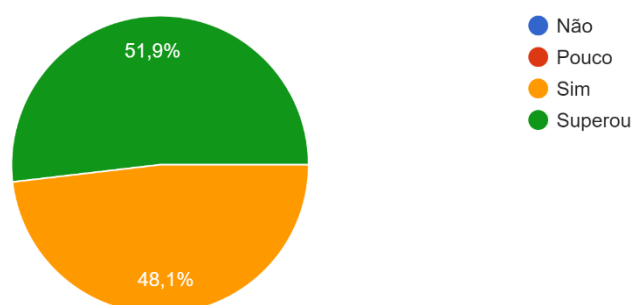
Foram produzidos cinco planos de aulas voltados para o primeiro ano, e para o segundo ano foi produzido um plano de aula. Exclusivamente para turmas de terceiro ano foram produzidos dois, para o quarto ano foram produzidos seis e para o quinto ano foi produzido um. Um dos planos foi desenvolvido para turmas de terceiro, quarto ou quinto ano. Outro plano foi produzido para a equipe pedagógica. Alguns planos envolveram apenas uma disciplina e outros envolveram mais do que uma. Alguns professores escreveram seus planos com propósito de trabalho com um gênero discursivo, enquanto outros professores envolveram mais gêneros. Verificou-se também, que alguns professores utilizaram vários recursos digitais enquanto outros utilizaram apenas. Por meio dessa atividade, constatou-se a pluralidade de disciplinas envolvidas, os gêneros discursivos selecionados e os recursos digitais escolhidos para alcançar os objetivos de trabalho. Os Planos de Aula produzidos foram socializados entre todos os participantes.

Na Seção 4.2.1, as respostas de *feedback* dos professores com relação à formação continuada ofertada foram analisadas.

4.2.1 Avaliação da Formação Continuada

Serão apresentados os resultados obtidos por meio do questionário final, respondido de maneira *online* por 27 professores que fizeram a formação. Sobre as expectativas, verificamos que todos os professores que concluíram a formação tiveram suas expectativas atendidas, conforme demonstra a Figura 18.

Figura 18 – Avaliação das expectativas dos professores com relação à formação



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

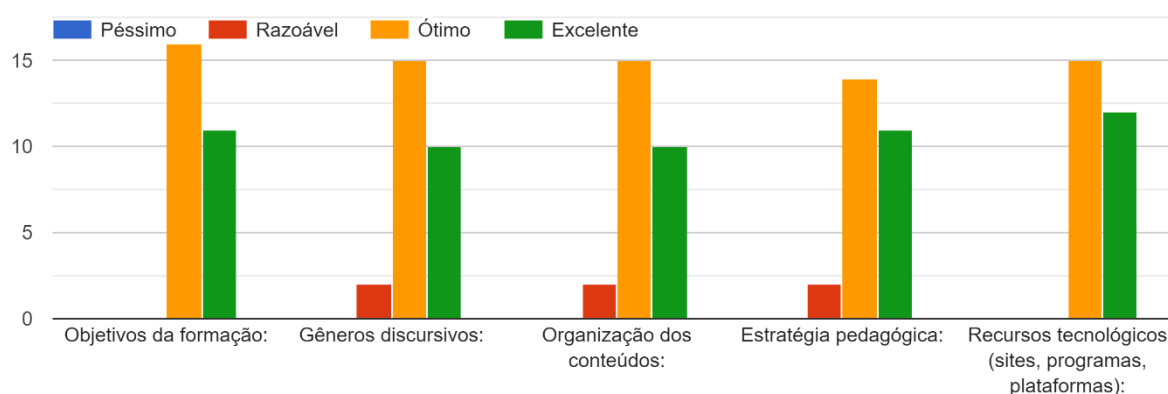
Todos os 27 professores respondentes justificaram sua resposta, dentre as quais, constam:

P1: Estava dentro do esperado.

P2: Quando comecei, pensava que seria um curso expositivo, onde não haveria "mão na massa", como foi. Claro que acredito que terei que retornar várias vezes para ficar segura, mas, superou o que pensava ser.

Pedimos que os professores classificassem o curso com relação aos objetivos da formação, gêneros discursivos, organização dos conteúdos, estratégia pedagógica e recursos tecnológicos. Observamos que os professores classificaram a formação como ótima, dentre a maioria, em todos os itens, conforme demonstra a Figura 19.

Figura 19 – Avaliação da formação continuada pelos professores



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para fins de evidências, selecionamos três dentre as 15 respostas comentadas (questão opcional):

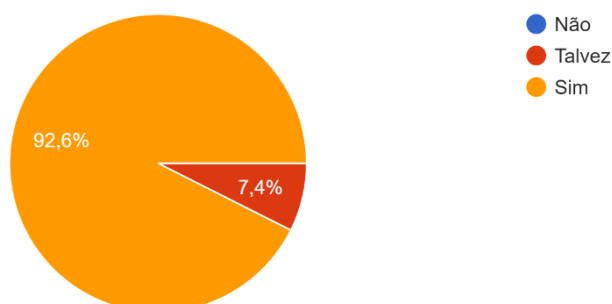
R1: A qualidade do sinal da internet do participante, embora o instrutor não tenha ação nenhuma sobre ainda é fator, é chave fundamental.

R2: Para mim este curso teria que acontecer em outro momento, que houvesse a possibilidade de ter um tempo e me dedicar por inteiro.

R3: Essa formação trouxe muitas transformações, apresentando-se com muitas possibilidades para a interação, para comunicação e produção de conhecimento. Contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem, incorporando muitas ideias e plataformas virtuais para uso em sala e com os alunos.

Perguntamos aos professores se indicariam essa formação a outros profissionais da área. A grande maioria respondeu que sim, conforme a Figura 20.

Figura 20 – Indicação da formação para outros professores



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Esta questão recebeu 16 comentários, dos quais destacamos duas respostas que representam as demais:

R1: Com certeza. A formação vai muito além do que é proposto.

R2: Muito bom.

Perguntamos aos professores se ficaram dúvidas e tivemos 27 respostas. Destas, 24 respostas são de que os professores não ficaram com dúvidas; 2 respostas que sim; e uma resposta foi sobre o tempo. Destacamos 4 respostas que representam as demais.

R1: Não, as dúvidas foram sanadas no decorrer do curso.

R2: No momento de usar as dúvidas aparecerão.

R3: Alguns, pois não foi possível chegar ao final de algumas atividades e fazer a publicação.

R4: Poderíamos ter mais tempo de curso para mexer nos aplicativos e colocarmos em prática com os alunos.

Perguntados sobre sugestões a respeito da formação, obtivemos 27 respostas. Dentre elas, 6 professores responderam que não tinham sugestões; 9 professores solicitaram maior carga horária; 2 sugestões de mais recursos/tecnologias; 2 professores sugeriram ofertar no início do ano; 2 sugestões sobre organizar e enviar o roteiro do curso com antecedência; 2 respostas sobre ter outros momentos para compartilhar experiências; 1 sugestão de aprofundar mais os temas; 1 professor sugeriu ofertar novamente; 1 sugestão para ter uma Parte 2 do Curso; e 1 professor

sugeriu ofertar o curso em um formato mais massivo, para alcançar um maior número de professores.

Notamos com essas respostas que muitos professores precisariam de mais tempo para executar as atividades. Possivelmente, se a formação acontecesse de forma presencial esse elemento pudesse ser observado durante os encontros.

Questionamos o ponto positivo da formação e obtivemos 27 respostas. Destacamos, dentre as respostas a metodologia, a dinamicidade, a troca de experiências, o momento certo (pela necessidade causada pela Pandemia), a interação entre os participantes, atividades práticas, a pesquisadora formadora, conforme pode ser observado em algumas respostas que selecionamos:

R1: Muito bem explicado, elaborado. Gostei muito de participar.

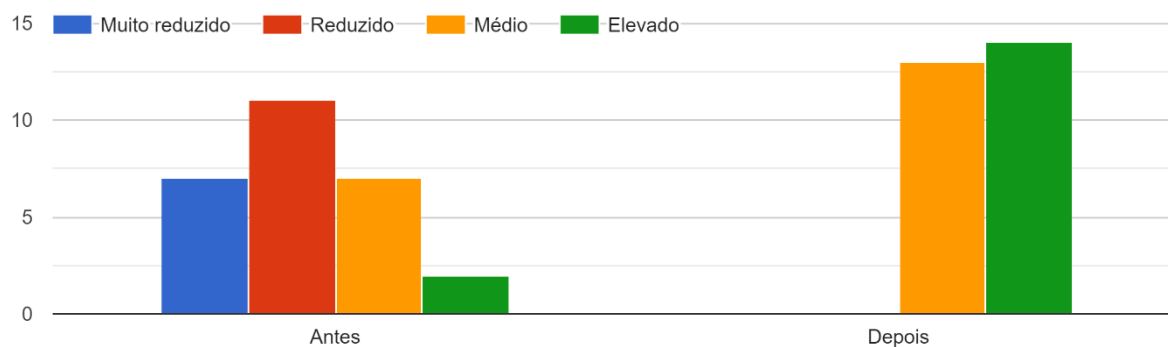
R2: O curso veio no momento certo para todos e todos os momentos foram relevantes.

R3: A troca de experiência, a segurança da professora naquilo que falava, a paciência em retomar as explicações e a disponibilidade em ouvir as cursistas.

Questionamos os participantes sobre algum conteúdo que gostariam de se aprofundar para trabalhar com seus estudantes. Obtivemos 22 respostas, algumas com mais de uma opção, sendo que 5 professores querem aprofundar o estudo sobre Histórias em Quadrinhos; 4 querem aprofundar seus conhecimentos sobre o Livro Virtual; 3 respostas para todos; 2 respostas com relação ao Podcast; 1 professor quer buscar mais informações sobre o *Google Forms*; 1 professor sinalizou o “Excel”, provavelmente a Planilha do *Google Drive*, 1 professor sinalizou o *OBS Studio*; e 1 professor respondeu áudio e vídeo; e 4 respostas como não.

Indagamos aos professores para que comparassem seus conhecimentos sobre multiletramentos digitais antes e depois da formação e podemos observar, pelas respostas, representadas na Figura 21, as contribuições da formação continuada.

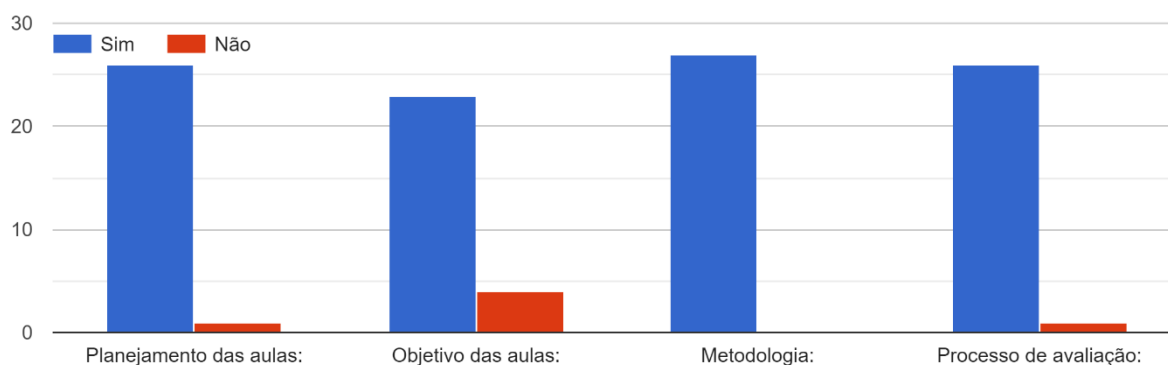
Figura 21 – Autoavaliação sobre os multiletramentos digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Perguntados sobre a prática docente, se foi modificada em consequência da formação continuada, e a maioria dos 27 professores respondeu que a formação ressignificou a prática docente no planejamento das aulas, no objetivo das aulas, na metodologia e no processo de avaliação, como podemos observar na Figura 22.

Figura 22 – Autoavaliação sobre a prática docente



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dessa forma, a partir das respostas evidenciadas nas Figuras 21 e 22, podemos inferir que, pela formação ofertada, foi possível explorar as potencialidades das TD e abordar práticas pedagógicas que oportunizem a reflexão sobre a multiplicidade linguística e cultural que caracterizam a sociedade contemporânea.

Para finalizar, perguntamos aos professores como a escola pode mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e recursos digitais para expandir as formas de produzir sentidos, para que os estudantes possam aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. Dentre as respostas, 11 professores escreveram que se inicia com formação continuada; 9 professores

citaram o diálogo entre equipe pedagógica, o planejamento do professor e utilização de recursos nas atividades com os estudantes; 4 professores citaram os recursos como computadores, Internet e Laboratório de Informática; e 3 professores responderam que o trabalho deve acontecer nas aulas de Tecnologias Educacionais/Informática.

A disseminação das TD fez com que a muitas pessoas tivesse condições de acessar dispositivos com recursos que não se imaginaria décadas atrás. Conectar-se à *internet* permitem que o usuário se comunique, ouça, veja, leia, escreva e interaja. As práticas sociais que nossos professores e alunos vivenciam devem ser discutidas, analisadas e ressignificadas.

Corroboramos com os professores que responderam que é por meio da formação continuada que a escola pode mobilizar práticas de multiletramentos. Compartilhamos com os professores que responderam que é preciso melhorar as condições nas escolas, porque em alguns casos os equipamentos disponíveis não são de qualidade ou quantidade necessários.

Assim como Arruda e Grosch (2020) destacam que a formação continuada pode se constituir em importante espaço de diálogo, na troca de saberes pedagógicos e na renovação de práticas, concordamos com os professores que ressaltaram a necessidade de diálogo na escola e planejamento das atividades, pois a escola é dinâmica. É preciso estimular a participação de todos, aprender com colegas de profissão, na comunidade escolar. Acreditamos, porém, que o trabalho com os multiletramentos não pode ficar a cargo de uma disciplina apenas, ou de um professor que tenha essa responsabilidade. É preciso levar as TD para a sala de aula, utilizar os recursos de acordo com os objetivos pedagógicos e que envolvam os estudantes, oportunizando que descubram o conhecimento pelos próprios interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposta compreender como o conceito de Multiletramentos Digitais é abordado na BNCC, no Referencial Curricular do Paraná e na Proposta Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, para desenvolver uma formação continuada a partir de conteúdos sugeridos por professores do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Toledo, sendo necessário o resgate da história local, nacional e global.

Foi possível compreender como questões globais afetam o local. E neste sentido, as discussões sobre os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em partes por causa das Tecnologias Digitais, incluem a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de textos que informam, comunicam, divertem, conscientizam, ensinam...

No cenário nacional, vimos 11 vezes a palavra multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular, sempre próximas de palavras como práticas contemporâneas, linguagem, língua, diversidade cultural, hipertexto, discurso, digital, semioses, novos letramentos, por exemplo. Na PPC, a palavra multiletramentos não apareceu em nenhum momento, porém, multissemióticos apareceu 28 vezes no componente Língua Portuguesa e multissemiótica 11 vezes, todas em Língua Portuguesa, sendo que ambas, na maior parte das vezes, apareceram entre os Objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.

Localmente, o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações e a Proposta Pedagógica Curricular: Ensino Fundamental (anos iniciais): Rede Pública Municipal é amparado pela Base Nacional Comum Curricular. Este, por sua vez ampara a Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Em Toledo, as escolas se pautam na PPC para ancorar seus Projetos Políticos Pedagógicos. A partir desses novos documentos, um novo olhar é lançado para a escola, para os estudantes, para os leitores, para os autores. Dessa forma, os professores, precisamos repensar a prática de sala de aula, sendo também necessária uma política séria de formação de professores para que se consiga desenvolver as habilidades necessárias para a formação de estudantes cidadãos.

Ao partir do pressuposto de que uma formação continuada para professores do Ensino Fundamental I poderia incentivar práticas pedagógicas que incorporassem as

TD na perspectiva dos Multiletramentos, o que foi guia durante esse processo ora mais centrado na questão da formação de professores, ora nas TD e em outros momentos, nos multiletramentos.

Diferentes gêneros discursivos, que podem ser lidos, ouvidos, escritos, falados, vistos pelos estudantes e professores foram o motivo dessa pesquisa, pois estão nos diferentes componentes curriculares e demandam do trabalho do professor, para além da alfabetização e do letramento. Não só o estudante precisa estar preparado às novas práticas sociais de leitura e escrita, mas o professor também, e uma das formas de encontrar subsídios para seu trabalho é por meio da formação continuada.

Em contexto mundial, vimos a Pandemia da COVID-19 trazer um cenário desolador e instável. Todos os países foram pegos de surpresa e se apressaram em se resguardar. Encontramos muitos desafios que não imaginávamos durante o desenvolvimento desse projeto. A Pandemia da COVID-19 nos trouxe insegurança e adiou a formação continuada. Após as adaptações, decidimos seguir em frente e tentar superar nossas dificuldades. Nos perguntávamos também se os professores que têm dificuldades em relação as TD ou que não possuem muita experiência conseguiriam avançar na formação, ou isso seria um obstáculo a mais.

Foi possível perceber o quanto o ensino e a aprendizagem foram impactados, durante o período de pandemia, e coube às tecnologias digitais, em muitos casos, possibilitar que as aulas continuassem. Nesse período, houve uma grande busca por novos aplicativos, novas formas de dar aulas, ou seja, soluções para o ensino *online*. Em muitos professores despertou o interesse por aprender a utilizar, de forma pedagógica, o computador que já era seu aliado no planejamento das suas aulas e na sua vida particular. Durante a formação, foi possível perceber o entusiasmo, tanto ao descobrir um site para utilização com os estudantes, como ao conhecer o uso pedagógico de alguns recursos, aplicativos, programas que já faziam parte do dia a dia das professoras. Em muitos casos, foi nessa ocasião que os professores tiveram seu primeiro contato com armazenamento em nuvem, aplicativos para aula em grupos, gravação de videoaula etc.

Havia a intenção de a formação encontrar o equilíbrio entre a teoria e a prática. Assim, buscou-se em cada encontro o aprofundamento teórico e metodológico, e de possibilidades reais de utilização dos recursos entre as turmas de primeiro ao quinto ano, de acordo com os conteúdos definidos da PPC, nos diferentes componentes curriculares, nas mais diversas práticas sociais de leitura e escrita que envolvessem

as TD. Além disso, buscou-se instigar a colaboração e o compartilhamento de experiências entre as professoras, pois muitas reinventavam novas possibilidades com base nos recursos trabalhados na formação.

Ao longo dos encontros, os problemas com relação à *internet* e aos computadores e celulares dos professores não possibilitaram a qualidade e o avanço no conteúdo conforme o planejado. Algumas vezes a conexão ficava muito ruim, travava a tela e alguns professores que saíam da sala (caíam) e precisavam retornar. Alguns professores não tinham computador e utilizavam apenas o celular durante a formação e não podiam realizar as atividades durante o encontro. Outros professores não tinham familiaridade com o computador, navegador e celular. Coisas que para alguns são muito simples, como colocar duas janelas lado a lado, eram totalmente desconhecidas para outros.

O grupo, que inicialmente era maior, foi se reduzindo durante o processo. Algumas pessoas que deixaram de participar entraram em contato e explicando os motivos: problema no computador, muita dificuldade em acompanhar e mudança na rotina familiar, estavam entre as principais justificativas. Essas “perdas” foram desmotivadoras em alguns momentos. Porém, outras mensagens recebidas dizendo que a partir da formação foram adaptadas atividades para aplicar com os estudantes durante a Pandemia, nos fizeram querer continuar. Outros professores relataram que repassavam as informações na escola para que outros professores soubessem dos recursos que estavam sendo abordados durante a formação.

Várias escolas, no último bimestre do ano, já estavam organizando a semana de formação no início do ano seguinte, e várias delas já programavam o conteúdo Tecnologias Digitais, pois era possível que as aulas remotas permanecessem no ano 2021. Algumas dessas escolas se pautaram nessa formação para elaborar a sequência de conteúdos e a base teórica para aplicar junto aos seus professores, e muitos professores que cursaram esta formação auxiliaram no projeto.

O conteúdo da formação está longe de esgotar as possibilidades do uso das Tecnologias Digitais na educação, esteja ela acontecendo de forma remota ou não. Mas para alguns professores, foi o impulso necessário para iniciar um trabalho com esses recursos. O tema multiletramentos é muito amplo e quanto mais for abordado em pesquisas, mais professores terão contato com as diversas possibilidades de produção e leitura, com um olhar voltado para esse ângulo. Esperamos que surjam outras iniciativas quanto à formação continuada envolvendo essa temática, uma vez

que não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, nem acreditamos que com essa formação os problemas da escola, dos professores e do ensino estejam resolvidos. Tratou-se de uma pesquisa que buscou contribuir à discussão de assuntos que importantes à sociedade, não só para a escola.

Durante a pesquisa, muitos materiais foram produzidos e ainda serão objetos de análise, para que no futuro possam ser publicizados. Para trabalhos futuros, sugere-se o estudo das formações continuadas ofertadas aos professores do Ensino Fundamental I, no que tange ao uso das TD e aos multiletramentos, uma vez que houve a percepção da necessidade de incorporar os recursos digitais, conforme estabelecido pela BNCC, e que se provou ainda mais relevante durante a pandemia em 2020.

Sugere-se também, o acompanhamento dos professores em seus planejamentos, durante e após a formação, para estudo dos recursos utilizados em sala de aula com os estudantes e pelos estudantes, a fim de conhecer como são colocados em prática e quais são as dificuldades dos professores. Relevante também verificar como os materiais didáticos das escolas públicas possibilitam explorar as características multimodais (digitais ou não) dos gêneros discursivos propostos em leituras e atividades. Outra sugestão de trabalho futuro diz respeito a observar e compreender como o tema dos multiletramentos será encaminhado nos próximos documentos regionais e das escolas, como a Proposta Pedagógica Curricular: Ensino Fundamental (anos iniciais): Rede Pública Municipal (PPC), documento elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), importante referência para as escolas do oeste do Paraná para seus Projetos Políticos Pedagógicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. P. 8-22.

ALVES, M. F. Projeto de Educação para as Juventudes ou Desmonte do Ensino Médio. A Reforma do Ensino Médio no Brasil. VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2018. Recife. **Anais**. Recife: ANPAE, 2018. P 325-327. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/IBERO2018/comunicacoes-jueves.html>> Acesso em: 01 março. 2020.

ARRUDA, L.; GROSCH, M. S. Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: relações com a alfabetização e letramento. Roteiro, v. 45, p. 1-28, 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região. Cascavel: ASSOESTE, 2020.**

AZEVEDO, D. S. de et al. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 615-625, 2018.

BAKHTIN, M. e VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASNIAK, M. I.; SOARES, M. T. C. O ProInfo e a Disseminação da Tecnologia Educacional no Brasil. **Educação Unisinos** (Online), v. 20, n. 2, p. 201-214, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.06>>. Acesso em: novembro. 2020.

BELLONI, M.L. **Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudanças**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 02/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s_ite.pdf>. Acesso em: setembro. 2019.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: Cope B., Kalantzis M. (eds.) **A Pedagogy of Multiliteracies**. Palgrave Macmillan, London, 2015.

CURY, C. R. J. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, jun 2017. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>>. Acesso em: 11 mai 2020.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.

FLEURY, M. L.; WERLANG, S. R. C. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. GV Pesquisa – Anuário de Pesquisa 2016-2017, São Paulo, n. 5, p. 10-15, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GAIA, R. **Educomunicação & mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.2, p. 249-262,

mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>. Acesso em 30 out 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

KENSKI, V. M.. **Tecnologias e tempo docente**. Papyrus Editora, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In.: REINKING, D.; MCKENNA, M.C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Ed.). **Handbook of literacy and technology**: Transformations in a post-typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. p. 283-301.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Trab. linguista. apl., Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dezembro de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de abril de 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENZI, G. C. L.; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual e Ensino**: análise de gêneros e compreensão. SP: Parábola, 2008.

MARQUES, R. G. Campanha Publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016.

MEOTTI, M. B.; CASTELA, G. da S. Multimodalidade e multiletramentos no trabalho com o gênero discursivo no âmbito escolar. In: 19ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, 2017, Marechal Cândido Rondon. **Leitura: perspectivas e desafios**. Marechal Candido Rondon: Unioeste, 2017. v. 1. p. 01-09.

MEOTTI, M. B. **O uso das TICs, em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letra) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

MONTE MÓR, W. **Cadernos de Orientações Didáticas para EJA - Línguas Estrangeiras**. São Paulo: SME-DOT, 2010.

NOFFKE, A. P. **Antecedentes históricos do Currículo da Amop**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017.

PARANÁ. Deliberação 03/2018 – CEE/PR. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado e Educação e do Esporte, Referencial curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR, SEED, 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

PINTO, J. V.; BOSCARIOLI, C. Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica: Reflexões Sobre o Processo de Construção. **Educação em Debate** (UFC), v. 40, p. 49-66, 2018.

RABELO, J. J; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. Educação para todos e a reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**. 1-24 p. Ano 7, número 9, 2009.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, 15 maio 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: dez. 2020.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. [Paraná]: Programa Agrinho, 2014. p. 27-44. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

SANTOS, J. M. T. P. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Educar em Revista**, v. 19, n. 22, p. p. 257-279, dec. 2003. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2183/1835>>. Acesso em: abr. 2020.

SANTOS, M. A. S.; SANTOS, E. C. ; BEZERRA, A. A. C. . A Evolução dos Tipos de Leitores e a Importância da Leitura para a Construção do Senso Crítico. In: **11º Encontro Internacional de Formação de Professores**, 2018, Aracaju-SE. ENFOPE, 2018. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/9204>>. Acesso em: abri. 2020.

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento Revista de Educação**, Ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, D. A. **A formação continuada em tecnologias digitais ofertada no Paraná sob a ótica de professores da rede estadual de Foz do Iguaçu**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3647>. Acesso em: jul. 2019.

SILVA, R. V.; OLIVEIRA, E. M. **As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano**. Revista Edapeci, v. 6, n. 6. Universidade Federal de Alagoas, 2010.

SILVA, V. S.. Letramento e ensino de gêneros. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. único, p. 1-17, 2011. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>>. Acesso em: set. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 66, n.1, p. 60-92, spring 1996. Disponível em: https://newlearningonline.com/uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf. Acesso em: abr. 2020.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da Política Educacional**: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). REALIZAÇÃO, v. 3, n. 5, p. 81-98, jun. 2017. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362>>. Acesso em: 10 maio. 2020.

VIAN JR., O. **Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas**: por uma perspectiva sistêmica e complexa. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 34, p. 351-368, 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DAS ESCOLAS

Toledo, 17 de março de 2020.

Prezado(a) professor(a),

Este questionário é parte inicial da pesquisa intitulada: Formação Continuada em Multiletramentos Digitais para professores do Ensino Fundamental I. Tem como objetivo propor e avaliar um programa de formação sobre Multiletramentos Digitais para professores do Ensino Fundamental I, da rede pública do município de Toledo/PR.

Nesse sentido, serão realizadas algumas perguntas e com os dados gerados por esse levantamento será elaborado o programa de formação com o intuito de promover reflexões e práticas a respeito do uso de recursos tecnológicos por parte dos(as) professores(as).

Serão considerados(as) os(as) professores(as) concursados(as) que atuam como regentes de turma, de disciplinas complementares, de apoio permanente (PAP), professores(as) de Atendimento Educacional Especializado (Professores do AEE), professores(as) Psicopedagogos(as), Coordenadores(as) e Diretores(as) que atuam no Ensino Fundamental I, das escolas da rede pública de Toledo/Paraná.

Para a elaboração deste programa de formação a sua participação é fundamental

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Michelle Bedin
miche.bedin@gmail.com
45 99914-3916



**QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS
PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

1. Gênero:
 - Feminino
 - Masculino
 - Prefiro não responder

2. Faixa etária:
 - 18 a 25 anos
 - 26 a 35 anos
 - 36 a 50 anos
 - acima de 50 anos

3. Qual a sua área de formação inicial (graduação)?
 - Pedagogia
 - Letras
 - Outra: _____

4. Qual o nível mais elevado de formação que você concluiu?
 - Graduação
 - Pós-graduação
 - Mestrado
 - Doutorado

5. Há quanto tempo você atua como professor(a) no Ensino Fundamental I?
 - 1 ano ou menos
 - 2 a 5 anos
 - 6 a 10 anos
 - 11 anos ou mais

6. Considerando suas atividades no ano de 2020, na rede municipal de ensino, marque sua atuação:
 - a) Professor(a) regente de turma:
 - 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
 - b) Professor(a) de disciplina(s) complementar(es):
 - Arte Educação Física Informática Jogos
 - Outra(s): _____
 - c) Função de:
 - Diretor(a) Coordenador(a) Psicopedagogo(a)
 - Professor(a) AEE Professor(a) PAP Outro: _____

7. Sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular no ano de 2020, marque a alternativa que indica o quanto você se sente seguro(a) em relação aos seus conhecimentos sobre esse documento.

Muito inseguro(a) Pouco inseguro(a) Seguro(a) Muito seguro(a)

8. Indique seu grau de concordância:

A escola, no Ensino Fundamental I, deve mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Indiferente Concordo parcialmente Concordo totalmente

9. Você considera o uso de recursos tecnológicos importante para o ensino?

Não Um pouco Sim

Por quê? _____

10. Quais são os gêneros ou práticas que envolvem as tecnologias digitais da informação e comunicação que você gostaria que tivesse em uma formação continuada? Marque 5 opções.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Histórias em quadrinhos / tirinhas | <input type="checkbox"/> Edição de vídeo |
| <input type="checkbox"/> Charge/cartum | <input type="checkbox"/> Scratch |
| <input type="checkbox"/> Comentários em sites | <input type="checkbox"/> Produção de slides |
| <input type="checkbox"/> Legenda de álbum de fotos digital | <input type="checkbox"/> Google drive, documentos, planilha e apresentação |
| <input type="checkbox"/> Livro virtual | <input type="checkbox"/> Marble, Maps e Google Earth |
| <input type="checkbox"/> Tabelas e gráficos | <input type="checkbox"/> Edição de Blog |
| <input type="checkbox"/> Infográficos | <input type="checkbox"/> Lousa digital |
| <input type="checkbox"/> Diagramas | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Mapas mentais | |

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL DA FORMAÇÃO



QUESTIONÁRIO INICIAL DESTINADO AOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MULTILETRAMENTOS DIGITAIS PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL I

1. Gênero:
 - Feminino
 - Masculino
 - Prefiro não responder

2. Faixa etária:
 - 18 a 25 anos
 - 26 a 35 anos
 - 36 a 50 anos
 - acima de 50 anos

3. Qual a sua área de formação inicial (graduação)?
 - Pedagogia
 - Letras
 - Outra: _____

4. Qual o nível mais elevado de formação que você concluiu?
 - Graduação
 - Pós-graduação
 - Mestrado
 - Doutorado

5. Há quanto tempo você atua como professor(a) no Ensino Fundamental I?
 - 1 ano ou menos
 - 2 a 5 anos
 - 6 a 10 anos
 - 11 anos ou mais

6. Considerando suas atividades no ano de 2020, na rede municipal de ensino, marque sua atuação:
 - a) Professor(a) regente de turma:
 - 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
 - b) Professor(a) de disciplina(s) complementar(es):
 - Arte Educação Física Informática Jogos
 - Outra(s): _____
 - c) Função de:
 - Diretor(a) Coordenador(a) Psicopedagogo(a)
 - Professor(a) AEE Professor(a) PAP Outro: _____

7. Com relação ao seu conhecimento sobre tecnologias da informação e comunicação, você se considera:

Muito inexperiente Pouco inexperiente Experiente Muito experiente

8. Você utiliza tecnologias digitais em sala de aula? Em caso afirmativo, dê exemplos.

Não Sim

9. Quais são as suas expectativas em relação a esta formação?

10. Qual a importância de uma formação a respeito dos Multiletramentos?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL DA FORMAÇÃO



QUESTIONÁRIO FINAL DESTINADO AOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MULTILETRAMENTOS DIGITAIS PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL I

1 - De forma geral, essa formação atendeu suas expectativas?

- | | | | |
|-------------------------|---------------------------|---------------------|---------------------|
| 1
()
Não atendeu | 2
()
Atendeu pouco | 3
()
Atendeu | 4
()
Superou |
|-------------------------|---------------------------|---------------------|---------------------|

Dê um exemplo: _____

2 – Como você classifica essa formação:

a) Objetivos definidos:

() Nada satisfatórios () Pouco satisfatórios () Satisfatórios () Muito satisfatórios

b) Conteúdos abordados:

() Nada satisfatórios () Pouco satisfatórios () Satisfatórios () Muito satisfatórios

c) Organização dos conteúdos:

() Nada satisfatórios () Pouco satisfatórios () Satisfatórios () Muito satisfatórios

d) Estratégia pedagógica seguida:

() Nada satisfatórios () Pouco satisfatórios () Satisfatórios () Muito satisfatórios

e) Recursos tecnológicos utilizados:

() Nada satisfatórios () Pouco satisfatórios () Satisfatórios () Muito satisfatórios

3 - Você indicaria essa formação para demais profissionais de sua área?

() Não () Talvez () Sim

4 - Você ficou com dúvida sobre os conteúdos dessa formação? Qual(is)?

5 - Qual a sua sugestão para melhoria do curso?

6 - Qual o ponto positivo você gostaria de destacar?

7 – Dentre o que foi trabalhado nessa formação, houve algum conteúdo em especial que você gostaria de se aprofundar para trabalhar com seus alunos? Em caso afirmativo, qual?

8 - Como você classifica o seu conhecimento sobre Multiletramentos Digitais antes e depois dessa formação?

a) Antes:

() Muito reduzido () Reduzido () Médio () Elevado

b) Depois:

() Muito reduzido () Reduzido () Médio () Elevado

9 – Sobre a sua prática docente, onde é possível observar mudanças após essa formação:

a) Planejamento das aulas: () Sim () Não

b) Objetivos das aulas: () Sim () Não

c) Metodologia: () Sim () Não

d) Processo de avaliação: () Sim () Não

10 – Como a escola pode mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos, para que os estudantes possam aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Formação Continuada em Multiletramentos Digitais para Professores do Ensino Fundamental I
 Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 25863719.2.0000.0107
 Pesquisador para contato: Michelle Bedin e Clodis Boscaroli
 Telefone: (45) 99914-3916 – (45) 9106-1973
 Endereço de contato (Institucional): Rua Universitária, 1619, Jardim Universitário. CEP: 85.819-110, Cascavel – PR

Convidamos você, professor(a) do Ensino Fundamental I, da rede pública do município de Toledo/Paraná, a participar de uma pesquisa sobre Multiletramentos Digitais que tem como objetivo propor e avaliar um programa de formação sobre Multiletramentos Digitais para professores do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino de Toledo/Paraná.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós, pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você, professor, poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Nós, pesquisadores, garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, dados e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas

úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. No entanto, caso você não queira ser procurado para nova autorização, informe abaixo:

É necessário a minha autorização para que outros estudos utilizem as mesmas informações aqui fornecidas () sim () não

Este documento que você vai assinar contém duas (02) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura: _____

Eu, Michelle Bedin, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Michelle Bedin

Cascavel, 17 de março de 2020.

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2009

Anexo B

1 Formulário de Pesquisa

Título da Pesquisa: Formação Continuada em Multiletramentos Digitais para Professores do Ensino Fundamental I
Pesquisador Responsável: Michelle Bedin
Pesquisadores Assistentes: Clodis Boscarioni

Tipo de Pesquisa

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Iniciação Científica | <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação/Mestrado |
| <input type="checkbox"/> TCC/Graduação | <input type="checkbox"/> Tese/Doutorado |
| <input type="checkbox"/> TCC/Especialização | <input type="checkbox"/> Projeto Institucional |

Anexo C

Autorização da Instituição Coparticipante

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta dados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).

Edna Heloisa Schaeffer Amaral
Secretaria Municipal da Educação de Toledo

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2009

Anexo D

Autorização da Instituição Coparticipante

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta de dados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).

Marta Leonel Balleiro Kurek
Escola Municipal Egon Werner Bercht

Anexo E

Declaração de Pesquisa não iniciada

Declaramos que essa pesquisa não foi iniciada e aguarda a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE. Ao término desse estudo, nos comprometemos a tornar público os resultados assegurando o anonimato dos participantes da pesquisa e a pensar o Relatório Final na Plataforma Brasil.

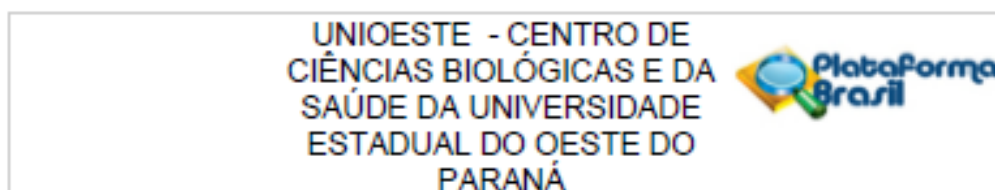
Declaramos a ciência das implicações legais decorrentes das Declarações dos Anexos B e C.

Cascavel, 13/11/2019.

Michelle Bedin

Clodis Boscaroli

ANEXO III – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA EM MULTILETRAMENTOS DIGITAIS PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Pesquisador: MICHELLE BEDIN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25863719.2.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.735.768

Apresentação do Projeto:

Será feita uma pesquisa qualitativa. Inicialmente será aplicado um questionário para 60 professores das escolas municipais do ensino fundamental I de Toledo. Os dados do questionário serão utilizados para elaborar um programa de formação.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos, segundo páginas 2 e 3 do projeto, são:

*Objetivo Primário:

Propor e avaliar um programa de formação sobre Multiletramentos Digitais para professores do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino de Toledo/Paraná.

Objetivo Secundário:

A presença das tecnologias digitais em nossa sociedade cria possibilidades de comunicação e oportuniza novas relações com as informações. Uma dessas mudanças acontece com relação a leitura de um texto digital. Para Lemke (1998), o hipertexto possibilita ao leitor ir de um texto a outro quando disponibilizado com a inserção de links; o que requer do leitor a escolha de se manter no texto ou acessar outro. Outra opção é a

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2089

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.pppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.735.768

combinação diferentes modalidades de linguagem como o texto, a Imagem estática, a Imagem em movimento, o som e o hipertexto, o que Santaella (2007) e Lemke (2002) chamam de hipermidia. Assim, a Internet abre possibilidades para a circulação de diferentes discursos e promove a autoria, a

Interação e a colaboração de textos multimodais ou multissemióticos, ou seja, aqueles que se apresentam além do texto verbal escrito.

Nota-se que na escola de hoje convivem letramentos múltiplos e diferenciados. Alunos e professores fazem uso de celulares, tablets, computadores

com Internet, utilizam e-mails e redes sociais, pesquisam em diversos sites, postam conteúdos, ou seja, entram em contato, produzem e fazem

circular diversos textos em nossa sociedade.

Observa-se, no entanto, usos diversificados dessas tecnologias e conteúdos: há os consumidores acríticos, os consumidores que selecionam

conteúdos de interesse e aqueles que são produtores textuais no contexto das novas linguagens e novas tecnologias.

Essas novas práticas contemplam a multiplicidade de formas de comunicação e a diversidade linguística que caracteriza a sociedade

contemporânea, e exigem conhecimentos diversos para o uso de novas formas de escrita e das tecnologias digitais disponíveis.

Um dos grandes desafios da educação é formar alunos leitores e produtores textuais na escola, o que requer um trabalho com práticas e

procedimentos técnicos funcionais específicos. A escola que assume a concepção de leitura, escrita e oralidade como práticas sociais contribui para

a formação de sujeitos críticos. Oferece aos estudantes situações de ensino-aprendizagem que provocam a reflexão sobre a leitura de diversos

textos observando a sua composição, seu discurso e sua circulação.

Percebendo a necessidade de a escola apropriar-se dos novos letramentos que surgem na sociedade atual, caracterizada pela diversidade cultural,

o Grupo de Nova Londres, formado por dez pesquisadores, cunha o termo Multiletramentos. Diferente de letramentos múltiplos, esse termo aponta

para dois tipos específicos de multiplicidade, principalmente urbanas: a pluralidade e a diversidade

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2060

Bairro: UNIVERSITÁRIO

CEP: 85.810-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: csp.pppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.735.765

cultural; e a multiplicidade semiótica dos textos

por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2012).

Nessa perspectiva, emergem várias questões relevantes a serem analisadas: o professor está preparado para trabalhar com os letramentos digitais?

Que conteúdos a formação de professores deve incluir? A Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para a formação de professores?

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 19/11/2019 Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1468902.pdf Versão do Projeto: 1
Página 2 de 5

Tamanho da Amostra no Brasil: 92

- a) Compreender como o conceito de Multiletramentos Digitais está sendo abordado na Proposta Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, no Referencial Curricular do Paraná e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.
- b) Formular o Programa de Formação a partir das concepções dos professores acerca dos Multiletramentos Digitais.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco apontado é o de constrangimento. Os benefícios referem-se à melhoria da prática docente e reflexão sobre os multiletramentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa sobre multiletramentos com professores do ensino fundamental I das escolas municipais de Toledo. A partir do questionário será feita a elaboração de um curso de formação continuada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: Apresenta riscos, benefícios, informações sobre a participação ser voluntária e explícita brevemente o projeto.

Folha de rosto: assinada pelo diretor de campus da Unioeste, Foz do Iguaçu.

O projeto afirma que a pesquisa não será iniciada antes de aprovação ao comitê de ética.

Autorização do campo de Pesquisa: assinado pela secretaria de educação de Toledo.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ**



Continuação do Parecer: 3.735.768

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O trabalho pode ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apensar o Relatório Final até 30 dias após o término desta pesquisa

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1468902.pdf	19/11/2019 20:34:59		Acelto
Folha de Rosto	f_rosto.pdf	19/11/2019 20:32:12	MICHELLE BEDIN	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Coo_de.pdf	19/11/2019 20:19:38	MICHELLE BEDIN	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_Michelle_Bedin.pdf	13/11/2019 22:24:01	MICHELLE BEDIN	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MI.pdf	13/11/2019 09:43:50	MICHELLE BEDIN	Acelto
Outros	Coo_c.pdf	13/11/2019 08:53:01	MICHELLE BEDIN	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCAVEL, 29 de Novembro de 2019

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2089

Bairro: UNIVERSITÁRIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3002

E-mail: cep.prppg@unioeste.br