

PRÁTICAS INOVADORAS E O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS POR PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PNEM¹

INNOVATIVE PRACTICES AND THE USE OF DIGITAL MEDIA BY TEACHERS IN THE CONTINUOUS TRAINING IN PORTUGUESE LANGUAGE OF PNEM

Ana Maria Pereira Lima

Minicurrículo

Mestre e Doutora em Linguística pela UFC. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Mestrado em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE. Professora adjunta da UECE.

E-mail: analima@uece.com

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Minicurrículo

Mestrando em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE. Mestrando (especial) em Humanidades pela UNILAB/CE. Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da SEDUC/CE de Língua Portuguesa.

E-mail: jeimespaivaece@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa objetiva a investigar a formação continuada em Língua Portuguesa no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de professores da área de linguagens na era das mídias digitais, através dos instituídos (Encontros Continuados) de formação presenciais. Para tal empreitada, ancoramo-nos nas contribuições teóricas de Rodrigues Júnior (2015); Santana (2015); Sousa (2015); Lima (2013); Pinheiro (2013); Lima; Pinheiro (2015) sobre a formação docente, em especial, ao professor da área de Linguagens e Códigos. Quanto aos estudos no Brasil sobre as práticas e eventos de letramento, aportamo-nos em Kleiman (2004; 2005); Rojo (2006); Soares (1999; 2002; 2003). Já quanto ao estudo de gêneros textuais, respaldamo-nos em Bakhtin (1997, 2003), Dolz e Schneuwly (1999); Marcuschi; Xavier (2005); Bathia (2009). Este estudo contribuiu para o aprimoramento das práticas discursivas de trabalho dos professores de Língua Portuguesa com os gêneros discursivos em sala de aula, considerando o contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); desenvolvendo, pois, a competência textual e linguística do alunado diante de uma diversidade de gêneros discursivos que são produzidos em contextos múltiplos de interação linguística e sócio-historicamente situados no processo comunicativo na contemporaneidade.

¹ O programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Pacto pelo Ensino Médio (PNEM) possui carga horária de 100h/a na 1ª fase e mais 100h/a na 2ª fase, totalizando 200h/a.

Palavras-chave: Formação Continuada em Língua Portuguesa. Gêneros Discursivos. Multimodalidade. Práticas de Letramentos.

ABSTRACT

This research aims to investigate the continuing training in Portuguese Language in the National Pact for the Strengthening of Secondary Education, of teachers of the area of languages in the era of digital media, through the institutions (Continued Encounters) of face-to-face training. For this endeavor, the anchor in the theoretical contributions of Rodrigues Junior (2015); Santana (2015); Sousa (2015); Lima (2013); Pinheiro (2013); Lima; Pinheiro (2015) on teacher training, in particular, the teacher of languages and codes area. As for studies in Brazil on practices and literacy events in docketed in Kleiman (2004; 2005); Rojo (2006); Soares (1999; 2002; 2003). As for the study of genres, we support us in Bakhtin (1997, 2003), Dolz and Schneuwly (1999); Marcuschi; Xavier (2005); Bhatia (2009). This study contributed to the improvement of discursive practices of Portuguese Language teachers with the discursive genres in the classroom, considering the context of digital information and communication technologies (TDICs); Thus developing the linguistic and linguistic competence of the student in front of a diversity of discursive genres that are produced in multiple contexts of linguistic interaction and socio-historically situated in the communicative process in the contemporaneity

Keywords: Continuing Education in Portuguese. Practices Literacies. Multimodality. Discourse Genres.

1 INTRODUÇÃO

Faz-se mister, a princípio, ressaltarmos que no final da década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (BRASIL, 1997) foi trazido à baila alguns avanços à educação brasileira, mormente, quanto a uma nova direção do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), sobretudo com a emergência de trabalho docente com uma “variedade de formas textuais associadas às tecnologias multimidiáticas, tendo acesso às formas representacionais que permeiam o ambiente da comunicação”. (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 334).

Por isso, que quanto ao letramento no ambiente escolar, Lima (2013) assegura que ao valorizar os letramentos das culturas locais, os professores incluiriam seus alunos nas esferas de participação das atividades sociais e provocariam a mudança efetiva de paradigmas, porque promoveriam o deslocamento do *modelo*² autônomo

² Em suma, Lima (2013, p.28-29) faz uma diferença conforme Street (1984) sobre os modelos autônomo e ideológico, sendo que “o primeiro modelo apresenta uma concepção equivocada e parcial de que as práticas subjacentes resultantes da escrita pressupõem apenas uma maneira de

de letramento para um modelo de letramento de teor mais ideológico (STREET, 1984)³ compreendendo não somente o evento de letramento, mas também a relação existente entre as práticas, a cultura e as relações de poder presentes em uma sociedade.

Nessa perspectiva, a acepção de letramento produziu vários debates em função das variedades de contextos em que o fenômeno acontece, sendo, assim, os conceitos de letramento tornaram-se desiguais em espaços e/ou épocas diferentes. Contudo, hoje cada esfera de produção acadêmica, por meio de seus pesquisadores, quanto a uma conceituação de letramento, expressam a “necessidade de atribuir-lhe uma concepção que se justifica, dentre outros motivos, para facilitar a avaliação dos indivíduos ou grupos sociais por parte dos órgãos oficiais, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais” (PINHEIRO, 2013, p. 16).

Tendo, por fim, como objeto de estudo, a investigação da *formação continuada*⁴ em Língua Portuguesa no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, analisamos as práticas de letramento efetivadas por professores da área de linguagens em atividades com os gêneros discursivos em ambientes digitais de escolas públicas cearenses, sendo que a Região do Vale Jaguaribano constituiu-se o *locus* privilegiado desta pesquisa, posto que congrega professores contemplados com a referida formação presencial de 200 h/a, desde a época de sua implantação, em agosto de 2014.

2 PERCURSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

É importante ressaltar que uma retrospectiva histórica dos fatos marcou o trajeto da formação continuada do professor no Brasil, da década de 1980 até os

desenvolvimento do letramento; já no modelo de letramento ideológico, as práticas são social e culturalmente determinadas”.

³ STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

⁴ Para Nóvoa (1995, p.30), “a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

tempos atuais, através da legislação de educação, das concepções e modalidades desses cursos para os docentes do ensino médio (PARENTE, 2012).

Luckesi (1994) também esclarece que durante século XIX, a formação dos professores aconteceu essencialmente nas primeiras escolas normais. Tinha como baliza a formação moral e, no viés metodológico, conforme o caráter disciplinador e modelador do professor atualmente. Incumbia a esse, em sua prática, a função de reportar os conteúdos livrescos, porque a educação tinha à função de “redentora da sociedade” diante da adaptação do indivíduo à sociedade. Dessa forma, as discussões apresentadas neste tópico sobre a história da formação continuada do professor do ensino médio no Brasil almeja ser uma contribuição para formular ideias reais baseadas nas políticas educacionais desenvolvidas nos programas de formação docente, admitindo avaliar as estratégias tomadas na formação continuada que miram à qualificação profissional do professor.

Devemos compreender que a política de formação continuada do professor como um projeto educacional que prescreve as propostas de capacitar profissionais da educação, gerindo-os ao relacionamento no ambiente escolar através de suas capacidades docentes. Nos atuais discursos pedagógicos, alguns conceitos são identificados como alusão principal na formação e experiência educacional, como autoconhecimento, autonomia e autoconfiança, apreciados como elemento para constituição dos saberes dos docentes.

2.1 Políticas de Formação Continuada do Professor no Brasil

Um dos grandes desafios para o Plano Nacional de Educação 2001/2010 foi à qualificação do pessoal docente. A implementação de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação é um instrumento e um elemento para melhorar científico e tecnologicamente no Brasil e, assim, para o desenvolvimento do País, posto que a cultura do conhecimento e a construção de novas tecnologias pendem do nível e da qualidade do aperfeiçoamento das pessoas (BRASIL, 2001).

Nos discursos relacionados às políticas educacionais, a formação continuada do professor adquire destaque estabelecendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação

profissional. Assim, as políticas públicas da formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional e escolar. Por isso, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Nessa perspectiva de conhecimento e competência, as políticas dos cursos de formação continuada dos professores devem estar baseadas numa ideia de educação que promova mudanças no interior da escola, reconhecendo as implicações da prática pedagógica na própria formação docente. Logo, cada meta do Plano Nacional de Educação é acompanhada de estratégias, para que se atinjam os objetivos determinados. Entre elas, a garantia de que todos os professores da educação básica tenham nível superior e metade deles formação continuada com pós-graduação, com a previsão de licenças para qualificação.

Para o balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 desenvolvido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) em abril de 2010, uma das metas principais era implantar o piso salarial e os planos de carreira, enquanto o piso se tornou uma realidade apenas em 2009. O valor, que atualmente chega a 1.024 reais para 40 horas trabalhadas por semana, sinaliza o primeiro passo para aumentar a atratividade da carreira docente. O PNE tem como finalidade, também, elevar a taxa de matrículas até 2020 no ensino médio para 85% da população entre 15 e 17 anos. (BRASIL, 2001).

O Projeto de lei que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece 20% das metas para valorizar e a formar os profissionais do magistério a serem alcançadas pelo país até 2020:

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16- formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação. Meta 17-valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Meta 18 - assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2011).

Percebe-se que os salários diferenciam-se de acordo com o tipo de ocupação do trabalhador, permitindo auxiliar na elaboração das políticas públicas voltadas para os profissionais atuantes em áreas estratégicas para o desenvolvimento do Brasil. Portanto, o investimento na formação continuada dos professores contribui para a melhoria dos salários, do crescimento pessoal e profissional e do desenvolvimento social.

2.2 A Formação Continuada de Professor da Rede Pública de Ensino do Estado Ceará

Na perspectiva de refletir criticamente algumas questões sobre o processo e as diretrizes legais da formação continuada do professor, entendemos que este tema continuamente merece destaque, provocando novas teorias, como os reflexos incidentes no exercício pedagógico do professor, ou seja, a escola pode consentir o atual arranjo social, política e econômica da comunidade escolar, que apresenta demandas novas, com novas competências, colocando a aprendizagem no próprio ambiente da prática profissional.

De acordo com Paiva (2016), as ações docentes e os conteúdos curriculares desenvolvidos pelos professores no contexto de sua organização do trabalho pedagógico, tanto na escola, como na prática efetiva da sala de aula, procuram ser reconhecidos como elementos básicos na renovação das concepções teóricas dos cursos de formação continuada do professor. É do nosso entendimento o fato de que as propostas dos cursos de formação profissional buscam levar os docentes a imprimir maior ênfase na pesquisa e na produção de conhecimentos. A formação de professores assume uma pauta importante nas discussões relativas à qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais do Ceará.

Nessa perspectiva, a formação continuada aparece associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho escolar. Com efeito, a capacitação do professor tem como foco a valorização profissional mediante a renovação de conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento da prática docente como condicionante básico para o acesso à educação de qualidade. Concordamos com Santana (2015, p. 23) ao dizer que:

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

Hoje, mais do que em qualquer outro momento histórico, exige-se que o professor seja um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos. Busca-se, assim, resgatar a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, onde seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão *na e sobre* a prática. A ênfase dada a prática docente sinaliza a relação existente entre a qualificação docente e a construção da identidade profissional, dos saberes específicos da profissão, abordados em situações reais de aprendizagem da profissão.

Essa autora deixa claro a necessidade de novas práticas de formação de professores aliadas a concepções pautadas em pesquisa, articulação teoria e prática, colaborando na defesa do professor como profissional reflexivo e na adoção da escola como espaço de atuação e de formação contínua e o fortalecimento de tendências investigativas centradas no pensamento do professor.

Além do mais, quando falamos em qualidade de ensino, pensamos num ensino democrático e crítico, como Freire (1996, p. 41) assevera que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ou professoras ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

É hoje tido como de útil e proveitoso não apenas para quem leciona, mas para quem assimila as informações lecionadas o fato de que um docente deve se manter atualizado. Como fará para que tal se verifique? Por intermédio, da formação continuada, com a qual, em princípio, tomará contato com todo um conjunto de metodologias de ensino, materiais didáticos, leitura, entre outros elementos, atualizados e que mantêm o docente sempre próximo ao que de novo está sendo feito em seu campo de atuação. Naturalmente, sua ação individual é igualmente de grande importância, pois, assistida essa formação, é de todo válido que esse docente se mantenha leitor assíduo, com vistas à sempre buscar conhecimento atualizado (FREIRE, 1996).

2.3 O Ensino de Língua Portuguesa: os novos paradigmas

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

Neste tópico, apresentamos uma breve trajetória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, considerando que o presente estudo focaliza-se no momento atual deste ensino: dos colonizadores à contemporaneidade, do ensino clássico do latim ao ensino da Língua Portuguesa – agora falada, ouvida, lida e escrita no Brasil - sob a perspectiva dos gêneros textuais/discursivos.

Quando se pensa em Língua Portuguesa no Brasil associa-se à disciplina de Língua Portuguesa que é ensinada nas escolas. Essa relação tão automatizada nem sempre ocorreu. Para Soares (2002, p. 157):

Os que estudamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina ‘língua portuguesa’ ou ‘português’ na escola surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império.

Sendo assim, faz-se necessário uma breve revisão de literatura acerca de como se compreende hoje o ensino de Língua Portuguesa como disciplina escolar, com base, especialmente, em Soares (2002); Bagno (2002); Possenti (2003); Geraldi (2013).

2.4 O Ensino de Língua Portuguesa: aspectos históricos

Em tempos do Brasil Colonial, três línguas coexistiam no país: “língua geral”, “português” e “latim”. A “língua geral” era utilizada no dia a dia pelos jesuítas na comunicação com os índios e pelos próprios índios na comunicação entre si – isso porque havia diferentes línguas indígenas (SOARES, 2002).

Com o início da escola formal, em meados do século XVII, o padre Antônio Vieira declarou, sobre os habitantes de São Paulo, que as famílias dos portugueses e os índios de São Paulo estavam ligados uns aos outros pela língua (referindo-se à língua geral) e que a Língua Portuguesa deveria ser aprendida na escola.

Mas a verdade é que a “Língua Portuguesa” aprendida pelas poucas crianças que tinham oportunidade de frequentar a escola, nada mais era do que o aprendizado da leitura e escrita da língua (alfabetização). Depois de alfabetizados, aprendiam latim: “[...] estudava-se a gramática da língua latina e a retórica,

aprendida em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles” (SOARES, 2002, p.158).

2.5 Os Gêneros e o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Para melhor compreensão do fenômeno *gêneros e ensino de Língua Portuguesa no Brasil*, serão buscados subsídios em Rojo (2006); Schneuwly e Dolz (1999), Marcuschi (2008) e, especialmente, Bakhtin (2003 [1952, 1953]), o qual é referenciado pelos demais autores, já citados. Inicialmente o gênero será teoricamente abordado, considerando-se especialmente as contribuições de Bakhtin.

Com arrolamento às demandas arroladas ao gênero, faz-se imperativo retomar o expressivo aporte de Bakhtin. Mesmo que os textos do Círculo de Bakhtin tenham sido produzidos entre os anos de 1919 e 1974, segundo Rodrigues (2005), a divulgação de tais textos ocorreu apenas na metade e no final da década de 1960 na ex-União Soviética e no ocidente (respectivamente). A publicação completa dos textos segundo a autora (Id. ib.,152), “levou mais de vinte anos e foi feita sem nenhum critério cronológico.”

Embora as obras do círculo bakhtiniano tragam algumas limitações de divulgação e tradução (Id. ib.), são elas que baseiam as questões sobre gênero textual/discursivo, num liame dialógico e discursivo da linguagem, dos PCNs, como adverte Brait (2000), indicando que não há alusões explícitas ao autor no referido documento.

Rodrigues (2005) chama a atenção para “variação terminológica” utilizada por Bakhtin, como apresentado na introdução deste trabalho¹⁵, e destaca a obra “Estética da Criação Verbal” (2003 [1952, 1953]) como sendo a publicação na qual Bakhtin “opta” pelo termo *gêneros do discurso*. Nesta obra, o autor apresenta a sua ideia de gêneros em uma definição sempre de novo citada: “Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*” (Id. ib., p. 279).

As práticas construídas para comunicar-se oral e escrita permanecem ininterruptamente (ou muitas vezes) delineadas em um gênero, por suas *formas padrão e relativamente estáveis*. Dessa forma, é comum que através de algum

gênero ocorra o uso de uma língua, mesmo que os falantes não tenham consciência disso. Para Bakhtin (2003, p. 279) a utilização da língua ocorre “[...] em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Os gêneros do discurso podem surgir e/ou desaparecer de acordo com o contexto histórico social e com as interações humanas. Rodrigues (2005) usa a *conversa de salão* e o *romance-folhetim* como exemplos de gêneros que desapareceram. Podem-se citar como gêneros que surgiram em detrimento de novas interações humanas as mensagens de celular (SMS) e as mensagens eletrônicas (e-mails).

Bakhtin (2003) acentua que o caráter genérico dos enunciados, classifica os gêneros do discurso como primários e secundários. Ele conceitua como primários os gêneros ligados às esferas sociais da vida cotidiana, como por exemplo, a conversa (simples, elementar, imediata). Os *gêneros secundários* têm uma esfera mais complexa, pois as condições de produção do discurso não são imediatas, como por exemplo, um artigo acadêmico ou uma palestra. Para o autor, a enunciação é a interação entre um locutor e um interlocutor. Bakhtin ressalta que o interlocutor assume importante papel visto que o locutor constrói sua enunciação a partir da relação com o interlocutor, dessa forma “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p.118).

2.6 O Letramento e as atividades produtivas com gêneros discursivos

Nas atividades docentes, de acordo com Baltar (2011) *et al.*, deve-se entender que o professor de português, formado no paradigma habitual, poderia dar lugar, na escola, para um outro profissional que agiria mais como um atuante de letramento do que como um guarda da língua materna.

Esse agente de letramento, na acepção de Kleiman (2005), ao contrário de um mega-professor constituiria um coordenador de atividades de linguagem que abrissem aos colegiais panoramas mais produtivos para o estudo das linguagens na escola, capaz também de ordenar trabalhos com as práticas sociais da escrita,

discutindo com seus discentes os usos da linguagem que deixassem o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos: orais, escritos verbo-visuais, multissemióticos no espaço discursivo escolar. No entanto, para que seja viável a emergência desse *ethos* profissional, faz-se necessário conforme a autora que esse assunto seja mais debatido desde a formação inicial desses profissionais da educação.

Os principais apontamentos sobre o uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, sendo que, mais tarde, Tfouni (1988) coloca um sentido para letrar os sujeitos da linguagem conforme as práticas sociais de leitura e escrita. O termo “letramento” trouxe sua utilização expandida entre os meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), calhando a ser usada por numerosos pesquisadores e educadores em pontos de vista transformadas, estimulando uma ampla complicação conceitual e pragmática, porém com uma base comum: a ocorrência de aprender uma língua transpõe a simples decodificação das letras e abrange a complexidade das práticas sociais premente socialmente.

O processo de instrução em Língua Portuguesa, tanto nos primários anos do Ensino Fundamental, como em toda a percurso da Educação Básica, precisa ter como primazia as práticas de *multiletramentos* (ROJO, 2007)⁵, estando a ação de alfabetização, de certa maneira, dependente a tais práticas. Por isso, Kleiman (2006, p. 20) diz que, “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos”.

Assim, como os pesquisadores acima, Lima e Pinheiro (2015, p.330) fazem uma leitura crítica sobre esse aspecto, dizendo que para “a escola formar usuários mais competentes”, é imprescindível se “compreender as diversas semioses imbricadas nos gêneros da contemporaneidade que podem torná-los objetos de estudo em face das novas práticas de letramentos na sala de aula”.

⁵ “[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8 *apud* LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 331).

3 OS MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Tajra (2012), a explosão da internet em 1995, fez com que alguns pesquisadores da educação passassem a considerar que se disponibilizando informação em computador, por meio do hipertexto⁶, poderia se estabelecer um processo educativo no que diz respeito à formação da língua escrita.

Hoje, no contexto escolar, tem-se um grande desafio de aplicar as TDIC's na educação, fazendo com que as inovações tecnológicas realmente melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas ferramentas obsoletas e sem adequação ao processo de ensino-aprendizagem (CYSNEIROS, 1999).

Até porque os desafios se iniciam na estrutura das escolas: adequação dos espaços físicos, aquisição de equipamentos tecnológicos e promoção da manutenção; e na preparação dos profissionais: fornecimento de meios para sua capacitação, motivação e inovação metodológica, pois “a escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transitem em diversas situações, experiências e contextos” (CASTELLS, 2009, p. 10).

É, por isso, que Cuban (1986) esclarece que sem dar atenção às condições do local de trabalho dos docentes e sem o reconhecimento dos saberes que levam para a sala de aula, há pouca esperança de que as novas tecnologias tenham mais do que um impacto mínimo no ensino e na aprendizagem. Sem uma visão mais ampla do papel cívico e social que as escolas desempenham nas sociedades democráticas, nossa atual ênfase excessiva no uso da tecnologia na escola corre o perigo de banalizar nossos ideais nacionais.

Dessa forma, é preciso que se tenha uma a formação de professores que capacite esses profissionais, de fato, para o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TDICs) que é um processo que une a informatização, o trabalho em rede, com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para

⁶ Pinheiro (2013, p. 11) esclarece que essa “breve incursão a respeito das concepções de letramento(s) e hipertexto, aliada às mudanças sociais advindas com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, são importantes para perceber a necessidade da proposição de um conceito que abarque os dois termos nesse momento de transição da cultura do impresso para o meio digital”.

refletir, compreender e transformar essa ação (TAJRA, 2012)⁷. Nesse diapasão teórico, Lima e Pinheiro (2015, p. 332) reforçam que

[...] as tecnologias de informação e comunicação são democráticas, podendo permitir a qualquer pessoa publicar suas manifestações culturais, acreditamos que essas são importantes ferramentas que podem ser aproveitadas pela escola para estudo dos multiletramentos, pois agregam facilmente semioses variadas e multiculturas. Sendo assim, a análise da multimodalidade, veiculada pelas TICs pode ser um momento único para o professor exercer sua função de agente de letramento durante o trabalho com os gêneros digitais como ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa.

Neste mesmo viés epistêmico, Santos (2003) afirma que o papel da educação, ou seja, dos professores na “sociedade tecnológica” é formar sujeitos capazes de compreender e se situar na contemporaneidade, já que as novas tecnologias devem ser utilizadas como instrumentos mediadores para aquisição de cultura e conhecimento. Para esse autor,

Neste contexto, a escola percebe que são necessárias mudanças, novas atitudes docentes são exigidas e que é fundamental refletir e analisar a maneira tradicional de produzir e transmitir conhecimentos. Pensar a educação, hoje, portanto, não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo, reinventar a aprendizagem e o ensino a fim de enfrentar desafios representados pela cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador (SANTOS, 2003, p. 40).

Esse pesquisador assevera que é de grande importância discutir e refletir criticamente o uso das mídias digitais e suas funções na e para a educação. O autor afirma que é preciso questionar a funcionalidade dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação para estabelecer uma relação educativa centrada em uma pedagogia de projetos, a qual utilize essas tecnologias de forma contextualizada e integrada aos novos contextos sociais de práticas discursivas mediadas hoje por variados textos com múltiplos códigos semióticos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

⁷ Lima (2013) salienta em sua pesquisa que os subsídios enraizados nas relações instituídas entre as práticas de letramentos da contemporaneidade e as tecnologias digitais derivam no amadurecimento de um ensino de língua regulado nas práticas de letramentos, que abrangem a apropriação dos gêneros textuais, resultantes dessas práticas, em que é provável alcançar as interfaces entre as tecnologias digitais e a transposição de saberes para a rotina escolar.

4 TRAVESSIAS DESTA PESQUISA EM CURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PACTO PELO ENSINO MÉDIO (PNEM)

Na investigação científica, a metodologia constitui-se em uma preocupação instrumental que trata das formas de se fazer ciência, isto é, cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos para se chegar a um possível resultado (DEMO, 1999).

Esse possível resultado é alcançado pelos procedimentos de análise, pois como assegura Marcuschi (1999 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 47):

O essencial [em pesquisa] é que se tenham presentes, sempre, os objetivos da investigação e que em todos os casos se ande bem calçado por uma teoria de base. O perigo maior não está propriamente na metodologia adotada e sim na falta de uma perspectiva teórica definida.

Pelo exposto acima, entende-se que a primazia da pesquisa é ter um a embasamento teórico que ofereça suporte às hipóteses, análises e/ou resultados conseguidos. Isto denota dizer que quando esse referencial é adquirido, temos por efeito direto um procedimento com possibilidades fidedignas de aplicação e de obtenção de resultados reais. E essa é a nossa vontade, tanto que, nesta seção, apresentaremos nossas escolhas e instrumentos de análise que darão base ao nosso estudo (SILVA, 2011; PAIVA, 2016).

A amostra deste estudo, inicialmente foi constituído de cinco professores de Língua Portuguesa da escola A e cinco da mesma área da escola B, participantes egressos da formação continuada PACTO (realizada nos anos de 2014 e 2015) que são atuantes na rede pública da cidade de Morada Nova, independentemente da situação contratual (se concursados/efetivos ou contratados), do tempo de serviço na rede, da formação, do sexo e da idade.

A despeito de não ser um *corpus* vasto, apreciamos ser um número de participantes suficientes para os objetivos da pesquisa. Essa afirmação é vigorada em Marcuschi (1999 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 56), quando o autor lembra que

[...] do ponto de vista metodológico, constituir um *corpus* é uma questão bastante complexa e, em primeira instância, teórica, sendo que o tamanho de um problema não se mede pela quantidade de dados coletados, mas por sua qualidade. Uma observação singular ou um dado privilegiado pode ser suficiente para produzir um grande número de observações teóricas produtivas.

Dessa forma, para que o estudo seja realizado como requisito à validação do questionário aplicamos um pré-teste com professores com o mesmo perfil da amostra. Obtemos com a CREDE 10/SEDUC-CE a listagem de professores de língua portuguesa, egressos da formação continuada PACTO, do ano de 2014.

Optamos também pelo benefício da entrevista em relação a outros métodos, pois ela admite o proveito imediato e corrente da informação almejada, na prática com qualquer sujeito informante e sobre os mais vários assuntos. Uma entrevista bem ampliada pode consentir o tratamento de temas de caráter complexo e de escolhas claramente singulares. Pode tolerar o levantamento de questões alçadas por diversas técnicas de coleta de subsídios de obtenção mais aparente, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

5 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL REALIZADAS POR PROFESSORES NAS ATIVIDADES DO PACTO: OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir das aulas observadas em que aplicamos os questionários aos professores nos encontros, constatou-se que os professores ao trabalharem diretamente com os conceitos do que sejam gêneros digitais puderam entender a importância da construção multissemiótica e da multimodalidade⁸ de novos formatos textuais digitais usados pelos alunos em diversos contextos de comunicação tecnológica na sociedade. Esses profissionais da educação e cursistas desta formação do PACTO apontaram que essa formação implicou em resultados pedagógicos exitosos em sala de aula, porque

⁸ "Multimodalidade seria, portanto, a integração de modalidades no mesmo texto com fim de materializar os diversos discursos ali veiculados". (ROSA, 2011, p.7, *apud* LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 335).

1. A atividade oriunda do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio nos motivou a explicar aos alunos a importância do uso das novas tecnologias de ensino e letramento (professor A).
2. Contribuiu em nossa atualização quanto ao contexto atual pelas práticas de escrita e leitura no ambiente virtual, usando os hipertextos: e-mail, blog, facebook, a exemplo (professor B).
3. Conseguimos nosso objetivo que é: fazer com que o aluno adquira suporte em letramento digital de forma proficiente pelo uso dos recursos da escrita/leitura de gêneros digitais (professor C).

Na maioria das vezes, os professores metodologicamente conseguiram organizar seu tempo de aula, objetivando com o uso de vários recursos tecnológicos em sala trabalhar as estruturas composicionais e linguísticas dos seguintes textos em ambientes digitais (e-mail, facebook, *whatsapp*, *blog*, *instagram* etc),⁹ possibilitando que os alunos pudessem compreender as facilidades do uso do computador, da *internet*, da escrita digital, dos hipertextos em uma unidade temporal, mesmo não tendo uma maior compreensão sobre o que seja suporte textual ou gêneros discursivos em ambientes digitais em algumas atividades de produção discursiva.

Por fim, os professores-cursistas deixaram claro que é preciso considerar, a tela digital seja de computadores, *smartphones*, *tablets* etc, como um novo espaço da escrita e o novo espaço que surge nas formas de interação entre escritor e leitor. A partir disto, foi enfatizado nessas atividades em sala que os alunos busquem cada vez mais a atualização e inserção constante na era das mídias digitais, sobretudo acerca destas novas práticas de letramento social, visando exporem suas opiniões, fatos e argumentos com o uso necessário desses recursos digitais na era da globalização e comunicação virtual.

Essas atividades apresentadas na escola, fortalecem o trabalho com as tecnologias usadas pelos professores em atividades produtivas de textos em sala de aula, quanto a isso Sousa (2011)¹⁰ *et al* deixa bem claro que, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição

⁹ Marcuschi e Xavier (2005) argumenta que no ambiente virtual há diversos gêneros emergentes, como: e-mail, chats, entrevistas e blogs. Estes gêneros possuem estreita ligação com gêneros textuais já existentes em outros ambientes, porém estão reconfigurados para o discurso eletrônico, apresentando características particulares e próprias da mediação presente nos ambientes virtuais.

¹⁰ Sousa, Moita e Carvalho (2011).

educacional. Dessa forma, é essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindo com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica.

Lima e Pinheiro (2015, p. 349) reforçam que “o uso das tecnologias precisa ser entendido em um paradigma signficante para o professor e o aluno, situando-os como sujeitos colaboradores entre si para a construção do conhecimento”. Nesse sentido, essas autoras acentuam que

Nas escolas, a complementação, ao material didático, de computador e afins tem se mostrado ainda insuficiente para resolver o problema de apropriação das tecnologias digitais e dos multiletramentos. O professor, que não visualiza o uso das tecnologias como uma ação situada, na qual eventos de letramentos emergem, inviabiliza toda uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. É preciso uma reflexão crítica sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do que se entende como conhecimento para que epistemologias possam ser problematizadas. (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 349) (grifos nossos).

Em consonância com os postulados acima, os professores entrevistados nesta fase inicial desta pesquisa corroboram que

A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças (Professores de LP).

Finalizamos essa discussão, reforçando que cabe a escola fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa.

Além do mais, podemos mencionar os resultados iniciais com estas ações docentes em sala de aula e com o uso de recursos tecnológicos na educação

desses jovens e adultos possibilitou implicações exitosas antes não tão possíveis com o trabalho com os gêneros escolarizados e recortados em livros didáticos de LP. Dessa forma, essa inserção com as mídias digitais nas aulas de LP, amenizou muitos problemas de compreensão leitora dos alunos, a partir do que os professores perceberam, está no fato deles não usarem com eficácia as estratégias de leituras que são mais adequadas para a leitura de textos que possuem certos padrões de similaridade, linguagem, estilo, audiência e composição linguístico-textual que o caracteriza dentro do domínio discursivo em que eles estão inseridos (SILVA, 2013; PAIVA, 2016).

Lima e Pinheiro (2015, p. 329) apontam que os *multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa* requerem do professor uma postura adequada ao dizerem que

[...] as ferramentas digitais requerem um sistema de convenções próprio do meio e o conhecimento das características dos gêneros discursivos que circulam nesse ambiente de interação e de atividade social. Essas constatações deveriam estar presentes quando o professor aciona os recursos midiáticos e as ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de seu trabalho (*grifos nossos*).

Essas autoras defendem que no âmbito da sala de aula, os *multiletramentos* tornam-se orientação diretiva para “a formação de um leitor/navegador com condições de compreender e usar a língua(gem) mediada pelas tecnologias digitais”, ressaltando, portanto, que é preciso que o professor seja “um leitor/escritor conhecedor das novas formas de representação de sentido proporcionadas por essas tecnologias” (LIMA; PINHEIRO, 2015, p.331).

6 À GUIA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, notou-se que, muitas vezes, que os professores sabem muito pouco sobre o que os alunos conhecem sobre as tecnologias digitais acerca do uso de textos multimodais e multissemióticos nos vários contextos de construção da linguagem na era da comunicação e informação numa sociedade globalizada. Por isso, este estudo se mostrou relevante, porque, a princípio, surgiu do fato de termos poucas pesquisas sobre o assunto em tela. Em segundo lugar, porém não menos importante, é a possibilidade de se abrir espaço para que os professores-cursistas,

protagonistas principais desta investigação, avaliem o referido programa em relação à sua organização e estruturação pedagógica.

Surge, pois, a contínua necessidade de os professores trabalharem as concepções de gêneros discursivos em ambientes digitais com esses alunos em relação ao letramento digital e suas práticas discursivas. Dessa forma, os professores precisam, em primeiro momento, verificar quais os conhecimentos que esses discentes possuem sobre gêneros discursivos no contexto digital, e, sobretudo que estratégias mais adequadas podem ser utilizadas durante esse processo. A escola pode também avaliar como eles desenvolvem essa atividade, detectando falhas e dificuldades, para que se possa traçar caminhos que levem o aluno a desenvolver a competência linguística de maneira satisfatória no ambiente virtual que tem exigido novas formas de comunicação humana.

Com os resultados obtidos, percebemos que nas práticas de letramento em sala de aula trabalhadas pelos professores fazem com que os alunos na maioria das vezes conheçam o conteúdo temático, estilo, propósitos comunicativos, estrutura composicional e audiência utilizados nas práticas de interação social e humana. Constata-se que até os professores não se veem como usuários das mídias digitais de forma efetiva. Nesse sentido, a formação continuada dos professores da rede estadual pública cearense requer ainda mais ações na relação tecnologia digital e educação.

Esta pesquisa, portanto, com professores no contexto da sala de aula, possibilitou uma maior noção sobre o processo de letramento digital e quanto ao uso de recursos midiáticos, entendendo como os professores trabalham e percebem o texto multimodal, tendo consciência da complexidade desse processo, para que mais adiante, os professores possam desenvolver atividades mais criativas, dinâmicas e adequadas a necessidades de formação de um usuário competente, crítico, reflexivo que compreenda com coerência esse novo contexto de enunciação linguística e tecnológica em sua vida escolar e profissional.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 10. ed. São Paulo, Loyola, 2002.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 108-279.

BALTAR, Marcos; LOIO, Milne P; NAIME-MUZA, Maria Letícia. Algumas Reflexões acerca dos Estudos de Letramento e Gêneros Textuais/Discursivos como possibilidades para a formação do Professor de Língua. **Work**. pap. linguíst., Florianópolis, v. 12, n.1, p. 87-99, , jan. jun., 2011.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN"s**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, **Etapa II - Caderno IV: Linguagens**; [autores: Adair Bonini *et al.*]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília, 2011.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira a quarta séries)**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Informática Educativa. **UNIANDS – LIDIE**, v. 12, n.1, 1999.

CUBAN, L. **Teachers and Machines: The Classroom use of Technology Since 1920**. NY: Teachers College Press, 1986.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 8. ed. Petrópolis: Editora vozes, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 15-61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2013.

LIMA, Ana Maria Pereira; PINHEIRO, Regina Cláudia. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo. ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL: METODOLOGIAS QUALITATIVAS, 4., Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999, **Anais...** Brasília, DF, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-41.

OLIVEIRA, Arnaldo Cesar Almeida de. **Memorial acadêmico**: contexto comunicativo-situacional de produção e organização retórica do gênero. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística aplicada [on-line]**. Belo Horizonte, 2010, v. 10, n. 2, p. 325-345.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. O professor de língua portuguesa como agente de letramento em anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sobre o uso de estratégias de leitura. **Travessias [on-line]**, Cascavel, v. 10, p. 125-146, 2016.

PARENTE, Francisca Francirene Tomaz. **Formação Continuada e Qualificação Profissional dos Professores de Sobral - CE**: múltiplos olhares. 2012. 180f.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa-Portugal, 2012.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Letramentos demandados em cursos on-line:** por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, 2013.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTANA, Joyce Costa Gomes de. **Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada:** uma Análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino), Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2015.

SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano, 2003.

SILVA, Francisco Geimes de Oliveira. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: OLIVEIRA, Kátia Cristina de C. *et al.* **Aprendendo na travessia:** dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

SOUSA, R. P. de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Érica, 2012.