



INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

VALTESON CLEITON PEREIRA

LEITURA, PRODUÇÃO E AUTORIA DO GÊNERO INFORMATIVO
MULTISSEMIÓTICO DA ESFERA DO AGRO

Caderno de orientação pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio
integrado

Palmas - TO
2023

VALTESON CLEITON PEREIRA

**LEITURA, PRODUÇÃO E AUTORIA DO GÊNERO INFORMATIVO
MULTISSEMIÓTICO DA ESFERA DO AGRO**

Caderno de orientação pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio
integrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante

Palmas-TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

P436l Pereira, Valteson Cleiton
 Leitura, produção e autoria do gênero informativo multissemiótico da
 esfera do agro: Caderno de orientação pedagógica para o ensino de língua
 portuguesa no ensino médio integrado / Valteson Cleiton Pereira. – Palmas,
 TO, 2023.
 151 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
 Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
 Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

 Orientador: Dr. Rivadavia Porto Cavalcante

 1. Ensino de linguagem. 2. Multiletramentos. 3. Gênero digital. I.
 Cavalcante, Rivadavia Porto. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

VALTESON CLEITON PEREIRA

**LEITURA, PRODUÇÃO E AUTORIA DO GÊNERO INFORMATIVO
MULTISSEMIÓTICO DA ESFERA DO AGRO**

Caderno de orientação pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio
integrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto
Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 16 de maio de 2023.

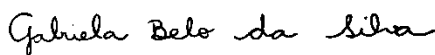
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante
Instituto Federal do Tocantins
Orientador



Profa. Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares
Instituto Federal do Tocantins



Profa. Dra. Gabriela Belo da Silva
Instituto Federal Baiano

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

VALTESON CLEITON PEREIRA

**LEITURA, PRODUÇÃO E AUTORIA DO GÊNERO INFORMATIVO
MULTISSEMIÓTICO DA ESFERA DO AGRO**

Caderno de orientação pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio
integrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto
Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 16 de maio de 2023.

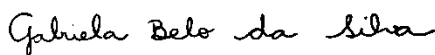
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante
Instituto Federal do Tocantins
Orientador



Profa. Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares
Instituto Federal do Tocantins



Profa. Dra. Gabriela Belo da Silva
Instituto Federal Baiano

À minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim. Mãe, seu cuidado e sua dedicação deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, sua presença em minha alma significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado o dom da vida e por me permitir superar as várias barreiras encontradas ao longo da construção deste trabalho.

Agradeço a minha mãe, aos meus irmãos e meus sobrinhos que sempre me apoiaram e incentivaram nas horas difíceis, de desânimo e cansaço. E também ao meu pai, mesmo não estando aqui presente fisicamente neste mundo, fortaleceu-me como pessoa, pois isso para mim foi muito importante em minha vida, tornou-me o homem que sou hoje.

Agradeço a todos os docentes do ProfEPT, pelos conhecimentos partilhados e pelo direcionamento com o qual guiaram o meu aprendizado. Mas em especial ao meu orientador, Dr. Rivadavia Porto Cavalcante, pela sua paciência e intelectualidade, que me fez acreditar na realização deste trabalho. Deixo aqui minha eterna gratidão pela partilha de sua sabedoria e dedicação de tempo, bem como sua eterna amizade que foi construída nesse pequeno percurso de estudo no mestrado.

Aos meus amigos, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Ao meu amigo de trabalho Marcelo Rodrigues Silva, que sempre esteve presente com palavras de encorajamento, apoio e força.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire, 1987.

RESUMO

O presente estudo surgiu da necessidade de analisar as práticas de leitura e produção textual, por meio dos gêneros (textuais/discursivos), com alunos ingressos nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Confresa. Esta pesquisa investigou a importância da utilização dos gêneros digitais para o desenvolvimento das práticas de leitura e produção textual, nessas turmas. A pesquisa foi desenvolvida com os alunos das turmas de 1º ano do curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e com os professores de Língua portuguesa, sendo que todos esses participantes eram do IFMT – Campus Confresa. A modalidade de pesquisa adotada para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa e que se desenvolveu por meio da aplicação de entrevista e questionários aos professores da área de linguagem (Língua portuguesa) e aos alunos do 1º ano. Para tanto, essa pesquisa apoiou-se em alguns teóricos, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Coscarelli e Novais (2010), Marcuschi (2010), Rojo (2012), Ramos (2010), Ciavatta (2005), Bakhtin (1997), Vygotsky (1991), entre outros que tratam dessa temática. Obteve-se, através dos resultados satisfatórios desta pesquisa, o desenvolvimento de um produto educacional, que se concretizou em um caderno pedagógico para o ensino de linguagem no Ensino Médio Integrado, constituído por uma sequência didática, para colaborar com o professor nas práticas leitoras e de produção de textos dos alunos no 1º ano do ensino médio integrado, na disciplina de língua portuguesa.

Palavras-Chave: Ensino de linguagem. Multiletramentos. Construtos languageiros. Gênero digital.

ABSTRACT

The present study arose from the need to analyze the practices of reading and textual production, through genres (textual/discursive), with students enrolled in the Technical Courses Integrated to Secondary Education at the Federal Institute of Mato Grosso - Campus Confresa. This research investigated the importance of using digital genres for the development of reading practices and textual production in these classes. The research was carried out with students from the 1st year classes of the Technical Course in Agroindustry Integrated to High School and Technical Course in Agriculture Integrated to High School and with the Portuguese language teachers, all of whom were from the IFMT – Campus Confresa. The research modality adopted for the development of this study was action research with a qualitative approach, which was developed through the application of interviews and questionnaires to language teachers (Portuguese) and 1st year students. Therefore, this research was supported by some theorists, such as Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Coscarelli and Novais (2010), Marcuschi (2010), Rojo (2012), Ramos (2010), Ciavatta (2005), Bakhtin (1997), Vygotsky (1991), among others who deal with this theme. It was obtained, through the satisfactory results of this research, the development of an educational product, which materialized in a pedagogical notebook for language teaching in Integrated Secondary Education, constituted by a didactic sequence, to collaborate with the teacher in the reading practices and production of texts by students in the 1st year of integrated secondary education, in the Portuguese language discipline.

Keywords: Language teaching. Multiliteracies. Language constructs. Digital genre.

:

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT – Campus Confresa	51
Figura 2 - Desenvolvimento da análise de conteúdo	54
Figura 3 - Modelo didatização de gêneros orais e escritos	57
Figura 4 - Proposta pedagógica: Didatizando gêneros multissemióticos do Agro.....	58
Figura 5 - Grupo de WhatsApp	81
Figura 6 - Grupo do Instagram	81
Figura 7 - Os alunos assistindo vídeos do YouTube e fazendo leitura em sites informativos referente ao Agronegócio.....	82
Figura 8 - Grupo de alunos pesquisando no Google.....	82
Figura 9 - Gêneros digitais trabalhados pelos grupos de participantes das oficinas	83
Figura 10 - Os alunos iniciando a produção gêneros informativos multimodais	84
Figura 11 - Os alunos desenvolvendo a edição gêneros informativos multimodais	86
Figura 12 - Postagens e curtidas no grupo do Instagram	86
Figura 13 - Publicações dos grupos de alunos participantes das oficinas no Padlet	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conteúdos de LP mais estudados pelos alunos durante a trajetória escolar	72
Gráfico 2 - Atividades de aprendizagem mais realizadas pelos alunos na escola	72
Gráfico 3 - Auto avaliação de 0 a 10 do aprendizado em Língua Portuguesa na escola	73
Gráfico 4 - Visão dos alunos sobre a importância de se comunicar por escrito, oralmente e através de redes e mídias sociais na Língua Portuguesa para a continuidade dos estudos e para o futuro profissional	73
Gráfico 5 - Principais dificuldades no estudo da Língua Portuguesa	74
Gráfico 6 - Textos considerados facilitadores da aprendizagem em atividades de LP.....	74
Gráfico 7 - Avaliação da função das tecnologias na aprendizagem	75
Gráfico 8 - As atividades com textos digitais que poderiam auxiliar na aprendizagem da comunicação em português	75
Gráfico 9 - Os instrumentos mais utilizados para a realização de suas atividades escolares..	76
Gráfico 10 - Os instrumentos tecnológicos/digitais que facilitam e motivam a aprendizagem	76
Gráfico 11 - Avaliação das oficinas da SD	88
Gráfico 12 - Avaliação da sequência de atividades com práticas do gênero de divulgação de informação do Agro (podcast, infográfico, memes e vídeos minutos) para a aprendizagem. .	89
Gráfico 13 - Avaliação da proposta de atividades para a formação geral em cursos do Agro.	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa	51
Quadro 2 - Quantitativo de alunos frequentes e participantes da pesquisa.....	52
Quadro 3 - Dados básicos dos PPCs das turmas do 1º ano EMI dos cursos do Agro	63
Quadro 4 - Ementas do componente curricular LP - turmas do 1º ano dos cursos do Agro ..	64
Quadro 5 - Desafios em atividades de ensino de LP no 1º ano dos cursos do Agro	66
Quadro 6 - Percepção e avaliação docentes sobre problemas de aprendizagem dos estudantes do 1º ano	67
Quadro 7 - Avaliação do desempenho no processo de aprendizagem em LP	69
Quadro 8 - Ensino dos gêneros textuais/discursivos em LP	70
Quadro 9 - Avaliação discente sobre suas aprendizagens na experimentação pedagógica	90
Quadro 10 - Avaliação discente sobre suas aprendizagens do gênero informativo multissemiótico do Agro.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IF	Institutos Federais
IFMT	Institutos Federais de Mato Grosso
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PE	Produto Educacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 LINGUAGEM E FORMAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY	21
2.2 CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIZAÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN: OS GÊNEROS DISCURSIVOS	26
2.3 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS/MULTIMODAIS	30
2.3.1 Multiletramentos e o ensino de LP	30
2.3.2 Gêneros digitais e letramentos no ensino de LP	34
2.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRADA.....	40
2.5 A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO	46
3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E PERCURSO METODOLÓGICO	49
3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO.....	49
3.2 DO CONTEXTO DE REALIZAÇÃO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
3.3 DOS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
3.4 DAS QUESTÕES ÉTICAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.5 DA FORMULAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	56
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	62
4.1 REVELAÇÕES DO EMENTÁRIO DE LP DO 1º ANO DO EMI	62
4.2 RELATOS DOCENTES SOBRE O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LP.....	65
4.3 REVELAÇÕES DOS DISCENTES DO 1º ANO DO EMI SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LP	71
4.4 EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM O GÊNERO INFORMATIVO DO AGRO.....	78
4.5 AS ANÁLISES DA SD FUNDAMENTADAS NAS RESPOSTAS OBTIDAS NA AVALIAÇÃO DESENVOLVIDA PELOS DISCENTES PARTICIPANTES	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL COM DOCENTES.....	100
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - DISCENTE	101
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO - AVALIAÇÃO DA OFICINA	104
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL	105

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emergiu de minha experiência como professor de Língua portuguesa-LP nos cursos do Ensino Médio Integrado-EMI e também como coordenador de curso nessa etapa do Ensino Profissional Tecnológico-EPT. Tinha presenciado, junto aos professores da área de linguagem e aos professores atuantes em outras disciplinas, um quadro complexo de desmotivação e dificuldades dos alunos do EMI do Campus Confresa - Instituto Federal Educação Profissional e Tecnológica do Mato Grosso-IFMT, nas atividades de leitura, compreensão e produção de gêneros de textos e de discursos condizentes com os propósitos da formação técnica integrada ao ensino médio. Tais impasses tinham sido temas de reuniões de conselho pedagógico por meio das quais foram possíveis admitir que muito ainda precisava ser feito em termos de uma didática que atualizasse currículo, ensino e aprendizagem de LP de acordo com os objetivos e o perfil dos egressos no processo educativo e formativos em EPT. Isso porque ensinar LP nos cursos dos Institutos Federais-IF não é o mesmo que ensinar este componente em cursos propedêuticos.

Aqueles cursos detêm especificidades próprias devido aos objetivos e finalidades de cada curso da EPT, que segundo Ramos (2010) e Moura (2016), precisam estar articulados e integrados às dimensões essenciais da vida contemporânea dos alunos, dentre essas o trabalho, a ciência, tecnologia e a cultura. Partindo dos postulados desses estudiosos, há que se considerar que as linguagens (as línguas, os textos e discursos verbais, não verbais e multimodais, entre outras semioses comunicativas) são categorias igualmente essenciais da vida humana, já que possibilitam comunicação, interação e a realização das atividades singulares e coletivas socialmente (cf. ROJO, 2012, BAKHTIN, 2016).

Sendo assim, o ensino e aprendizagem de LP precisam estar pautados em uma didática integradora das linguagens do mundo com as referidas dimensões, com vistas a uma formação integral do ser social. Considerando que as referidas dimensões essenciais da vida humana não são estáticas, pois, elas evoluem ao longo dos fatos históricos e culturais, tal como posto na obra de Lev Vygotsky, os saberes tecnológicos e languageiros ¹deveriam ocupar lugar de destaque na formulação dos saberes escolares, que nem sempre são vistos como saberes indispensáveis a qualquer tipo de produção do homem.

Somado a isso, os estudos realizados nas disciplinas Bases Conceituais em Educação Profissional, Currículo e Formação Integrada, bem como em Teorias e Práticas de Ensino e

¹ Esse termo se refere às várias linguagens – verbal, corporal, sonora, visual, entre outras – que estão em circulação para estabelecer o ato comunicativo dentro do processo discursivo nas práticas sociais.

Aprendizagem, no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEpt/IFTO/Campus Palmas, subsidiaram a compreensão de que tanto o currículo e sua organização, quanto às práticas de ensino e aprendizagem, precisam ser atualizadas continuamente (FREIRE, 1996; RAMOS, 2010; 2016; SAVIANI, 2011; CHARLOT, 2013; CHEVALLARD, 2013). Currículo, organização curricular, práticas de ensino e aprendizagem, aqui representados respectivamente pelo Projeto Pedagógico de Cursos-PPC do EMI e pelas metodologias adotadas pelo professor juntos aos alunos.

Por meios desses estudos, constatei que os objetivos de formação do técnico de nível médio e o perfil do egresso, bem como o ementário do componente curricular LP constante do PPC dos referidos cursos do IFMT no Campus Confresa, ainda não estão sintonizados com proposições para o ensino de LP integrado às Tecnologias digitais de informação e comunicação-TDIC, nem mesmo com uma perspectiva de ensino que aborde língua e comunicação para além dos gêneros puramente verbais.

Com a proeminência das TDIC, apenas a comunicação verbal, por si mesma, não é mais suficiente para a realização das interações comunicativas nos dias atuais. As redes e mídias sociais, o uso dos aplicativos de mensagens instantâneas e dos smartphones, entre outros dispositivos tecnológicos testemunham que a comunicação humana de nosso tempo passa por tendência de hibridização das semioses e dos gêneros textuais/discursivos, em gêneros multimodais e multissemióticos.

Decorrente desses fatos sociais envolvendo educação, linguagem e tecnologias, o currículo e as práticas docentes devem caminhar em sintonia com as inter-relações sociais emergentes deste século, o que requer da população e principalmente da escola considerar a urgência do domínio de capacidades comunicativas levando em conta as novas textualidades trazidas pelas tecnologias digitais.

Na direção do exposto, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, na parte referente ao eixo de linguagens e suas tecnologias, traz contribuições importantes para se avançar em proposições pedagógicas para o ensino de LP pautadas na pedagogia de multiletramentos. Embora este documento se fundamenta na pedagogia das competências que se segue os ditames da política econômica neoliberal deste século, o que denota uma visão contraditória desta diretriz curricular que não se coaduna com os princípios da formação humana integral em Educação Profissional e Tecnológica-EPT, ainda assim, a abordagem dos multiletramentos da BNCC defende uma organização curricular centrada nas multiculturas e nas múltiplas linguagens contemporâneas associadas às TDICs.

No campo da pedagogia dos multiletramentos, os aportes de Rojo (2012, 2013) e Rojo

e Moura (2019) ampliam a concepção de língua e de linguagem, de ensino e de aprendizagem centrada em uma escola conectada com a vida e com a escola. Esta perspectiva converge com os princípios da teoria interacionista sociodiscursiva (cf. VYGOTSKY, 1991; 2001; BAKHTIN, 2016), por isso, direciona de forma significativa a importância de se trabalhar práticas leitoras e produções de gêneros textuais/discursivos dentro de uma perspectiva de inclusão das tecnologias e culturas digitais, assim como as diversas linguagens que estão presentes nas práticas sociais dos alunos. As quais deveriam ser implementadas para ampliar o ensino de LP, ao ponto de articulá-lo com as finalidades e com os saberes profissionais fundamentais para atuação do egresso.

Com isso, tem-se que os multiletramentos estão intimamente articulados “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Os textos em questão são multimodais, isto é, elaborados por múltiplas linguagens, modos ou semioses “e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 13-19).

Partindo destas assertivas, no caso da transposição didática das orientações da BNCC para o ensino de LP nos cursos de técnicos de nível médio, o professor precisa levar em consideração, antes de tudo, a especificidade e o objetivo da formação do aluno, empreendendo adaptação dos temas que consistem os eixos de competências e habilidades constantes daquela diretriz, com vistas a evitar a fragmentação entre o saber geral e o saber específico voltado para a vida profissional, que segundo Ramos (2016) tem afetado a formação omnilateral do sujeito.

Ante o exposto, urge que o professor de LP atuante na EPT considere a necessidade de se utilizar e didatizar ferramentas tecnológicas como instrumentos mediadores indispensáveis à produção do conhecimento nas distintas modalidades de semioses comunicativas em LP como possibilidade para o despertar da capacidade do domínio das múltiplas culturas e/ou (multil)letramentos que o técnico de nível médio em formação necessita para vida pessoal e participação em atividades do mundo das profissões.

Todavia há que considerar que a hegemonia do uso da internet e suas linguagens, com a predominância das TDIC, tem se tornado cada vez mais determinantes na realização das atividades sociais hodiernas. Por conseguinte, é temerário, no atual contexto deste século, tratar de qualquer ação didática e pedagógica, no campo da educação, sem levar em conta a função indispensável dessas tecnologias.

Diante desse cenário de mudanças fluidas, a revisão e adaptação dos métodos de ensino, de compreensão e de produção dos conteúdos linguageiros, precisam estar assentados

na perspectiva de que não basta mais apenas os textos puramente verbais impressos. As TDIC alteraram os modos de as pessoas se comunicarem, ler, compreender, produzir e fazer circular os textos e os discursos, posto que a interatividade propiciada por meio da conectividade da internet na tela do computador, dos celulares smartphones, tablets, notebooks, entre outros dispositivos tecnológicos, abrem o campo de possibilidades para diversas práticas de linguagem e construção de conhecimento.

Com base no exposto, esta pesquisa partiu dos desafios de professores e de alunos na construção de saberes languageiros contemporâneos, focalizando oportunidades e possibilidades das TDIC para se avançar na formulação de um produto educacional que subsidiasse a atualização do currículo, do ensino e da aprendizagem de LP, no contexto dos cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria integrados ao Ensino Médio do Campus Confresa-IFMT, mais especificamente em turmas do 1º ano daqueles cursos. Proposta esta, servindo especialmente de material de apoio ou de uso complementar, paralelo ou alternativo aos recursos existentes naquele contexto de EPT, mas que poderá igualmente ser adaptado à finalidade de outros cursos, com vistas ao ensino de linguagem, numa perspectiva interdisciplinar.

Assim, para se avançar nessa direção, como uma Proposta Pedagógica Interdisciplinar articulada à compreensão leitora, produção e edição de gêneros multimodais-digitais pode contribuir para atualização das práticas de ensino e aprendizagem de LP, no contexto das turmas do 1º ano dos cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria Integrados ao Ensino Médio do Campus Confresa-IFMT?

À vista disso, o objetivo deste estudo consistiu em contribuir com uma proposta didática interdisciplinar centrada em práticas de multiletramentos – atividades de leitura crítica, produção e edição de gêneros textuais-digitais – materializadas em um Caderno de Atividade Pedagógica voltado para o fomento do ensino e aprendizagem da comunicação verbo-digital e multissemiótica, em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMT-Campus Confresa, com vistas a criar ambientes favoráveis para uma formação omnilateral.

Para a concretização do objetivo apontado, os seguintes objetivos específicos delimitaram e implementaram as ações da pesquisa: averiguar mediante entrevista grupo-focal com professores de LP com quais gêneros textuais/discursivos são realizadas suas aulas de leitura e produção textual no EMI; identificar no discurso dos professores suas percepções sobre como ensinar leitura e produção textual em LP e os procedimentos didático-pedagógicos adotados; descrever os desafios por eles enfrentados em aulas de leitura e produção textual e as dificuldades de aprendizagem de seus alunos; e mapear mediante questionário *Google Forms*

conhecimentos prévios e atuais dos alunos sobre práticas de linguagem e tecnologias, percepções e dificuldades de aprendizagem referentes à leitura, produção textual verbo-digital e gêneros de redes sociais.

Na continuidade das ações prefiguradas para esta pesquisa, com base no resultado obtido mediante análise das entrevistas com os professores e dos questionários com os alunos, os seguintes objetivos práticos visam a implementação da proposta didático-pedagógica: trabalhar com vistas aos (multi)letramentos e com colaboração do professor regente de LP, durante 5 (cinco) oficinas, uma sequência de atividades interdisciplinares voltadas para prática de leitura-crítica, produção e edição de gêneros informativos da esfera da Agropecuária e da Agroindústria. Dentre estes, os gêneros digitais - infográficos, tutoriais, podcast, página da web, memes, vídeo-minuto, posts de rede social/Instagram, entre outros - de acordo com a preferência dos participantes; e elaborar um Caderno de orientações pedagógicas, no formato de E-book, para o trabalho didático do professor com a leitura-crítica, produção e edição de textos multissemióticos, voltado para uma formação multiletrada de estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

A justificativa para a realização do estudo considerou o fato de o contexto educativo e formativo das instituições escolares brasileiras ainda necessitarem de propostas didático-pedagógicas que se adequem à realidade e necessidades de professores e de alunos. Notadamente, no que concerne à sintonia com práticas de ensino e de aprendizagem que auxiliem o desenvolvimento de capacidades leitoras-críticas, produção dos textos e discursos contemporâneos, com vistas aos letramentos necessários que possibilitem, de facto, o sujeito interagir e participar, como cidadão consciente dos fatos e dos desafios sócio-políticos e culturais de seu tempo.

Não se pode perder de vista a fragilidade da política educacional brasileira para a formação geral do estudante. No decorrer dos anos, são crescentes os números de estudantes que não conseguem finalizar com êxito o ensino fundamental e médio, com domínio necessário das capacidades de linguagem referentes à compreensão leitora e a produção dos gêneros textuais/discursivos que se reproduzem nos diversos meios sociais. (GERALDI, 2012). Dados de pesquisas oficiais com avaliações externas recentes confirmam as asserções postas aqui. O Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, no ano 2019; Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM do ano de 2013 a 2020; Retratos da Leitura no Brasil de 2015 à 2019; e Censo Escolar 2021 trazem resultados que caracterizam índices inferiores aos níveis desejáveis pela sociedade no que se refere à proficiência em compreensão e produção textual dos estudantes durante a sua formação educacional no Ensino Médio.

Esta dissertação foi organizada em 5 seções. A primeira seção é a introdução que representa o capítulo 1; a segunda seção é o capítulo 2 que traz a reflexão sobre a base teórico-epistemológica da pesquisa; a terceira seção é o capítulo 3 que representa o percurso metodológico do estudo e a estruturação da sequência didática que fundamenta a elaboração da proposta do produto educacional; a quarta seção é o capítulo 4 que apresenta os resultados e as discussões dos dados obtidos por meio da análise documental dos PPCs em estudo, das entrevistas com os professores e dos questionários aplicados aos alunos; e, por fim, a quinta seção é as considerações finais desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como foco central o estudo da linguagem e seu funcionamento no processo educativo e formativo de pessoas em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Trata-se de uma etapa educacional indispensável para o desenvolvimento de capacidades comunicativas de jovens e de adultos para fins de prosseguimento em estudos posteriores, formação e preparação para o mundo do trabalho. Neste tópico, dedica-se à elaboração de uma base teórica que fundamente a relação da linguagem e da educação na formação profissional e tecnológica de nível médio, assentada no pressuposto de que a formação geral e específica requer o domínio das linguagens contemporâneas ao momento da formação. Com o propósito de tecer discussões teórico-metodológicas e analíticas do objeto sob estudo, mais especificamente, no que diz respeito aos processos mediadores do ensino e da aprendizagem da linguagem e suas tecnologias, com vistas à educação e formação humana, busca-se, primeiramente, subsídios na Teoria histórico-cultural do desenvolvimento cognitivo de Lev Vygotsky, articulando convergência com os aportes da Teoria sociodiscursiva de Mikhail Bakhtin, com a Pedagogia dos multiletramentos, bem como com os estudiosos da Pedagogia histórico-crítica em EPT, considerando o atual contexto da reforma do ensino médio e contextualização da LP nesta pesquisa.

2.1 LINGUAGEM E FORMAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Este trabalho tem como eixo central o estudo da linguagem, aqui representada em gêneros textuais/discursivos - signos multissemióticos/multimodais - hibridizados com a emergência das TDIC. Embora os aportes da obra vygotskyana, voltados para os processos educativos e formativos formais, datam dos anos vinte e dos anos trinta do século passado, sua base teórica permanece atual e bastante pertinente para a compreensão dos fenômenos socioculturais contemporâneos que remodelam a educação deste século. Notadamente, no que se refere à teoria da mediação que subsidia coerentemente a compreensão de que as ações das pessoas com o meio social, onde elas nascem e se desenvolvem, não ocorrem diretamente com o mundo, mas se processam mediadas/possibilitadas pela mobilização e adaptação de artefatos materiais e simbólicos, os quais constituem os instrumentos indispensáveis e responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de o ser humano agir sobre seu contexto e se comunicar com seus iguais (REGO, 2001; VYGOTSKY, 2001, 2007).

Na visão histórico-cultural e interacionista de suas abordagens, Vygotsky nos instrui que os artefatos materiais são convertidos em ferramentas técnicas, constituindo-se em um sistema de instrumentos que medeiam a intervenção do homem sobre o contexto social onde está situado, auxiliando-o na regulação de suas ações sobre os objetos e sobre a organização do meio ambiente onde vive e realiza suas atividades de acordo com suas intenções e necessidades. O uso e adaptação das TDICs e dos demais aparatos tecnológicos digitais de nossos dias, por exemplo, ratificam e sustentam os postulados vygotksyanos, de que as atividades e as ações do homem desta segunda década do século XXI são mediadas/possibilitadas pelo uso e adaptação de instrumentos cada vez mais sofisticados. Haja vista que, hodiernamente, as TDICs são instrumentos indispensáveis na organização e implementação das atividades e práticas sociais.

No que se refere à mediação por artefatos simbólicos, em Vygotsky (1991, 2001), estes são convertidos e adaptados em um sistema de signos/linguagens ou ferramentas semióticas, o qual possibilita ao ser humano a regulação de suas dimensões psíquicas e a mediação de suas ações comunicativas, bem como as relações/interações que ele estabelece com as pessoas. Dentre esses signos, têm-se as linguagens (semioses verbais, não verbais, multimodais, entre outras) que dão sentido e significação às línguas e à comunicação entre povos do mundo, os textos e discursos, ícones, cores, imagens, ritmos, formas, movimentos, gestos, sistema numérico, as artes, entre outros, quando utilizados de acordo com o contexto e a capacidade de mobilização ou uso destes pelos sujeitos.

Nos estudos vygotksyanos de Rego (1995, 2001), os signos são entidades simbólicas/semióticas que possibilitam o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores das pessoas, dentre estas, a capacidade de manter a atenção e pensamento espontâneo, interiorização ativa e/ou criativa dos saberes, de pensar abstratamente com raciocínio dedutivo, capacidade de problematizar e planejar ações para si e para outrem (REGO, 2001; VYGOTSKY, 2001). O que auxiliaria na capacidade de o sujeito proceder a formulação, retenção e compartilhamento de saberes/conhecimentos e informações com seus iguais ao longo da história das sociedades (VYGOTSKY, 2007).

Acerca de uma definição mais precisa desses mediadores “sistema de instrumentos técnicos” e “sistema de signos/linguagens”, conforme Vygotsky (1991, p. 11), são criações sócio-históricas e culturais das sociedades que vão evoluindo e se transformando ao longo do tempo “modificando seu desenvolvimento cultural”. Esse pressuposto nos revela que o homem, enquanto ser social, é um ser criativo, sua capacidade de criação e mobilização de ferramentas para agir e intervir sobre o meio “é exclusiva da espécie humana” (REGO, 2001, p. 43). O que o diferencia das demais espécies de seres vivos, caracterizando-o como ser social

criador e transformador dos ingredientes essenciais do contexto sócio-histórico e cultural onde vive e convive em processos de socialização. Desse modo, ao se apropriar das ferramentas materiais e simbólicas, o homem transforma seu modo de agir e pensar, modificando seu contexto de atuação mais imediato e a si mesmo (VYGOTSKY, 1930; 1991).

Ainda nessa linha de pensamento, a obra vygotskyana elucida que os processos mediadores do desenvolvimento das capacidades superiores do homem, desde sua infância, dependem dos processos de internacionalização/apropriação dos construtos sócio-históricos e culturais que vão surgindo com a evolução das atividades humanas. O que só é possibilitado através de sua interação com os outros homens, quer seja com a mediação das relações sociais ou quer seja com a mediação das atividades laborativas, educativas, formativas, lazer, entre outras práticas sociais.

Nessas dimensões da vida humana, a linguagem em sua materialidade representativa em gêneros de textos e discursos (verbais/não verbais/digitais/multimodais) emergentes e decorrentes da proeminência das TDICs de nossos dias, mostram-se como ingredientes indispensáveis na formação escolar do desenvolvimento humano que tem a sua “raiz na sociedade e na cultura” (VYGOTSKY, 1991, p. 11). Por conseguinte, a internalização/apropriação (do uso) desses construtos pelo sujeito é a condição crucial para que ele se engaje como cidadão nas questões da sociedade de seu tempo e avance no desenvolvimento de sua autonomia e consciência crítica sobre o lugar social em que está inserido. Por esta razão, os conteúdos linguageiros ocupam lugar de destaque nos aportes sociointeracionistas da obra vygotskyana que postula que o ensino da linguagem:

[...] tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VYGOTSKY, 1991, p. 78-79).

Com base nesse pressuposto, tem-se que a linguagem assume papel fundante do processo de desenvolvimento das capacidades mentais superiores do ser humano, possibilitando as relações de interação e comunicação entre os homens ou entre o homem e o ambiente em que vive, e, assim, construindo a aprendizagem. Logo, a concepção vygotskyana de língua e linguagem está sedimentada na perspectiva de que estas são entidades de significação das interações humanas, elementos essenciais dos atos comunicativos, das produções materiais e semióticas, resultantes de práticas sociais contextualizadas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Com isso, compreende-se que a linguagem é um produto social que se constitui ao longo do percurso histórico da humanidade, que se desenvolve através desse jogo interativo, entre os homens e o meio, os conceitos e conhecimentos, para sua evolução cognitiva, social e cultural, diferenciando assim, dos demais animais. E, com isso, construindo indivíduos dotados de capacidade transformadora do ambiente em que se relaciona e por ele ser também transformado (VYGOTSKY, 1991).

Esta orientação teórico-epistemológica fomenta a compreensão de que os gêneros textuais e os gêneros digitais/multissemióticos - associação entre linguagens e tecnologias, - ganham força na construção da aprendizagem em nossos tempos hodiernos. E há que se considerar que esta prática de comunicação ganhou mais abrangência e sentido para os jovens estudantes, que segundo Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), são os “nativos digitais”. Dessa forma, observa-se que a escola necessita reconhecê-los como produtos sociais fomentadores do desenvolvimento de capacidades superiores do ser humano. Pois com a mediação da língua/linguagem integrada às tecnologias digitais, proporciona maior interação social em situação real comunicativa dos fatos históricos e culturais de nossa época. Logo, esses mediadores possibilitam a internalização dos conhecimentos que emanam nesse jogo de relação em que “a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal” (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

Conforme já antecipado no início deste tópico, em Vygotsky (1991, 2007), a construção do conhecimento se realiza através das interações dos indivíduos em seu meio social, este fato não acontece de forma direta para se construir o aprendizado. Assim, como a mediação instrumentalizada, os saberes e conhecimentos são construídos via cooperação humana. Em outros termos, a interação que se estabelece entre duas ou mais pessoas em uma determinada atividade social, como por exemplo, no contexto educacional, possibilita, segundo a teoria vygotskyana, a troca de saberes e experiências, auxiliando essas pessoas na geração de uma nova base de conhecimento ou o aprofundamento desse. Isso porque a realização do aprendizado, embora seja também individual, é no ambiente social e cultural que emerge e desenvolve o comportamento psíquico e intelectual do sujeito e toda a base de conhecimento.

Levando em conta esses meios (interação como mediação) tipicamente humanos, em Rego (1995, p. 58), compreende-se que é impensável conceber que o ser humano desenvolve suas capacidades de aprendizagem dentro de um processo “previsível, universal, linear ou gradual”. Isso visto que essa ação está completamente ligada ao contexto sócio historicamente situado em que o sujeito está inserido, processando-se de modo dinâmico e

dialético por entre “rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 1995, p. 58).

Em razão disso, considera-se que a teoria vygotskyana tem sua base na teoria sociointeracionista, ao passo que o desenvolvimento de todos os seres humanos se fundamenta em um contexto sócio-histórico-cultural e constitui um processo mediado por instrumentos simbólico, tudo e todos que estão relacionados nesse processo têm resultados que são desenvolvidos em eventos concretos de interação social.

Com base nessa teorização, é preciso que se conceba a escola, a sala de aula mais especificamente, como espaço social concreto de múltiplas interações – como zona de aprendizagem e desenvolvimento humano - onde as atividades práticas com leitura, produção e edição inerentes dos gêneros contemporâneos se mostram como elementos mediadores que dão sentido e significação à aprendizagem para o desenvolvimento das capacidades intelectuais/superiores do aluno. Em razão de que “nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VYGOTSKY, 1991, p. 15). Em outros termos, ao trabalhar com tais práticas, a pessoa amplia o seu conhecimento através da diversidade de culturas, de línguas e linguagens, construindo e reconstruindo habilidades de uso da língua de forma apropriada, nos diversos contextos reais do ato de comunicação.

Dessa forma, tal processo simboliza uma representação de um princípio educativo voltado para formação do desenvolvimento cognitivo do indivíduo no decorrer de sua vida, modificando-o em uma pessoa mais plena em sua formação e emancipada para viver na sociedade deste século.

Para uma melhor compreensão da Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, faz-se necessário entender que o desenvolvimento e a aprendizagem são dimensões que se inter-relacionam na construção do ser social, posto que sua constituição ocorre mediante a dialética existente entre aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, 2007; 2001). Dois níveis de desenvolvimento caracterizam este construto teórico-pedagógico: o Desenvolvimento Real e o Desenvolvimento Potencial. O primeiro representa o nível das funções mentais do ser humano, já constituídas e resultantes de ciclos de aprendizagem prévia de saberes que ele domina na realização de atividades ou resolução de problemas sozinho, sem depender de colaboração de ninguém. Com relação ao segundo, tem como ponto relevante tudo o que ele consegue resolver com a ajuda/colaboração de pessoas mais experientes.

Em Vygotsky (1991, 2007), concebe-se que o nível de Desenvolvimento Potencial é mais significativo para o desenvolvimento cognitivo do que o nível de Desenvolvimento Real.

Visto que este último se refere aos ciclos de desenvolvimentos já concluídos e representados por fatos que remetem ao passado, ao passo que o nível de Desenvolvimento Potencial está relacionado ao desenvolvimento que ainda pode acontecer, ou completar os que já estão em fase de amadurecimento.

Acerca da ZDP, essa se refere ao posicionamento entre essas duas zonas de desenvolvimento. Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 58) a ZDP é

[...] um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

A base teórica da ZDP se mostra bastante pertinente e coerente para com os propósitos desta pesquisa, pois potencializa o papel da educação (ensino) para o enriquecimento da aprendizagem. Uma vez que dentro dessa teoria, tem-se o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento representados pedagogicamente.

É na ZDP que o professor exerce função importante na formação cognitiva de seus alunos. Principalmente na construção de estratégias didáticas que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Notadamente, uma didática específica que vise desenvolver “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p. 58), levando-os a atingir, dentro desse ciclo, seu nível de Desenvolvimento Real. Portanto, esta pesquisa caminhou nessa direção.

O próximo tópico tece aproximações teóricas dos elementos mediadores (instrumentos e signos) com as contribuições da teoria dos gêneros do discurso em Mikhail Bakhtin.

2.2 CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIZAÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN: OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Em Bakhtin (1997, 2014), tem-se que a linguagem exerce função essencial nas produções e comunicações - saberes e conhecimentos - construídas pela humanidade. Por se tratar de um produto social, está em constante transformação. Na sociedade contemporânea, a linguagem verbal e não verbal ganha potencialidade e diversidade de sentidos. Com os avanços

da tecnologia digital, criou-se um universo de possibilidades de comunicação mediada por gêneros do discurso com múltiplas semioses, decorrente das demandas sociais na realização de atividades do mundo contemporâneo, que requer cada vez das pessoas capacidades de saber se comunicar com a mediação de instrumentos tecnológicos, tais como as TDIC. Sobre o fenômeno da variedade da linguagem, Bakhtin (1997, p. 280) já apontava que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Com as asserções de Bakhtin, percebe-se a pertinência de seus aportes para a compreensão da multiplicidade de gêneros - textos, discursos e/ou signos e a pluralidade de sentidos - que emanam deles, quando postos em prática nos atos comunicativos, via leitura e produção textual, considerando, mais especificamente, a variedade e a multissemiotividade dos gêneros digitais (cf. ROJO; MOURA, 2012, 2019) em circulação nas diversas esferas, redes e mídias sociais.

Para se avançar em ações educativas e formativas (escolares, entre outras), há que se considerar que o domínio da linguagem e suas tecnologias – gêneros de textos e discursos – como processo determinante e essencial para a realização de qualquer atividade ou /prática social (BAKHTIN, 1997, 2014; VYGOTSKY, 2007). Por essa razão, o ensino e aprendizagem dos construtos linguageiros são indispensáveis para uma formação mais completa do sujeito.

Os aportes de Bakhtin (1997, p. 280) elucidam que as mais diversas “esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. No entanto, a realização deste ato se concretiza via enunciados, que são as manifestações orais e escritas específicas e concretas das interlocuções humanas - diálogos - que constituem as comunicações formais ou informais dos agentes daquelas esferas sociais. Assim sendo, o enunciado é a unidade de significação do ato comunicativo que se vale dos recursos infraordenados de uma língua. Logo, essa forma de enunciação denominada gêneros do discurso são elementos linguageiros organizados em três componentes, a saber: o conteúdo temático (o assunto ou tema), o estilo (características específicas) e a construção composicional (estrutura).

Entretanto, o conceito de enunciado define o gênero discursivo como produto das relações dialógicas que emergem através da linguagem dentro de suas práticas sociais e que se materializa nos e através dos enunciados concretos, os quais são historicamente e socialmente construídos, bem como estão totalmente relacionados às diversas situações sociais responsáveis

por suas características temáticas, composicionais e estilísticas. Com isso, pode se afirmar que o enunciado, que é denominado gênero do discurso, representa os meios específicos e os objetivos de cada esfera, “não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”. Isso porque esses elementos “fundem-se” totalmente no enunciado, sendo, portanto, definidos conforme a especificidade da esfera onde ocorre a ação comunicativa.

Contudo, importa mencionar acerca desse aporte teórico do filósofo e pensador russo, que tudo que está no nosso convívio tem relação com a linguagem, a qual utilizamos materializada em gênero discursivo, constituindo assim, em sua essência comunicativa, uma representatividade por meio de um fenômeno sócio-histórico-ideológico. Por isso, Bakhtin evidencia que os gêneros discursivos ao serem analisados terão que estar inseridos dentro de um contexto social. Isso porque suas teorizações apontam a indissociabilidade da língua/linguagem com as atividades/práticas sociais do ser humano, uma vez que a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Então, se linguagem, língua e gênero discursivo estão intimamente ligados no processo de comunicação, pode se dizer que mesmo os gêneros discursivos sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados” são elementos linguísticos que caracterizam variações e flexibilidade que modificam conforme as necessidades dos atos de comunicação e a evolução histórica-social da humanidade (BAKHTIN, 1997, p. 280). Ou seja, o próprio gênero por sua natureza se constitui por meio das habilidades de transformar e ajustar para responder às formas dinâmicas que emergem dos meios sociais.

Ainda para ampliar tal conceito, Bakhtin (1997) destaca que o processo de comunicação discursiva não pode restringir a ideia de que num ato de comunicação verbal, entre locutor e o ouvinte, não exista uma ação passiva de quem recebe a comunicação, pois nessa troca dialógica de significação, o ouvinte também interage, por meio de sua compreensão, tendo assim, “uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc” (BAKHTIN, 1997, p. 291). Sendo que, esse retorno linguístico pode ser representado por um gênero do discurso, por ações diversas ou até mesmo pelo silêncio.

Nessa perspectiva, pode se destacar que na medida que se trabalha com texto nos ambientes de tecnologias virtuais, temos que compreender que o aluno está em plena interação dialógica nesse ato de comunicação conectada, por mais que ainda existam conhecimentos a

serem construídos dentro desse universo digital, ele deixa de ser um simples expectador passivo para se tornar um leitor, analisador, produtor e reproduzidor de ideias e sentidos que irão surgir ao passo que vai se relacionando com esse novo formato de gênero - o digital.

Outro ponto importante a ser destacado, nas teorias bakhtiniana, é a forma de subdivisão dos gêneros em duas especificidades: primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que possuem uma estrutura mais simples e menos elaborada, por isso estão no dia a dia do falante, como diálogo do cotidiano, carta, bilhete, diário, entre outros. Já os gêneros secundários se caracterizam por possuir uma estrutura bem elaborada, pois "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica" (BAKHTIN, 1997, p. 282).

No que se refere, enquanto ao desenvolvimento da estruturação dos elementos linguísticos, Bakhtin (1997) traz a assertiva de que os gêneros do discurso têm uma função determinante na aprendizagem desse sistema, pois a língua só evolui e se constrói como mecanismo de comunicação linguística, porque ela se reproduz em forma de enunciados ou gêneros discursivos concretos em atividades comunicativas discursivas reais entre interlocutores. Por isso, é que:

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero. (BAKHTIN, 1997, p. 286)

Sendo que toda essa ampliação que ocorre, conforme a cada momento histórico, é marcada tanto pelos "gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.)", quanto pelos "gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos)" (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Portanto, mediante as teorizações apresentadas, língua, linguagem, enunciado, e texto, dentro da concepção de gêneros do discurso, são relevantes para fundamentar o trabalho didático-pedagógico para o ensino de LP na escola, em processos educativos e formativos para o mundo do trabalho. Bakhtin, mesmo não tendo vivido em nosso tempo, traz em sua teoria, contribuições bastante pertinentes, do ponto de vista de uma didática da língua (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) que elucidam e subsidiam um trabalho significativo com atividades de leitura, produção e edição de gêneros textuais e discursivos que circulam

na contemporaneidade, conforme as proposições didático-pedagógicas constantes desta pesquisa para a geração de um produto educacional.

2.3 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS/MULTIMODAIS

Nesse ponto do trabalho, buscou-se refletir sobre as concepções de multiletramentos e gêneros digitais na perspectiva sociointeracionista do processo. Abordando-se pontos em que ambos se relacionam para contribuir com o ensino/aprendizagem que está direcionado na formação do indivíduo como agente principal na construção do conhecimento e, também, como seres autênticos e emancipados para desenvolverem suas práticas sociais nas diversas atividades humanas em que estão envolvidos.

Com vistas a dirimir algumas divergências teóricas no que se refere ao conceito de alguns gêneros digitais que estão amplamente em circulação, como é o caso do podcast, é oportuno ressaltar aqui que, na comunidade acadêmica, existe contrassenso entre pesquisadores que além de gênero o consideram uma mídia e outros um suporte. Portanto, por essa pesquisa seguir seu foco direcionado pelos autores ligados a teoria bakhtiniana de gênero do discurso, o podcast e os demais gêneros dessa natureza (considerados também como mídia ou suporte) serão tratados, neste trabalho, como gêneros digitais, da mesma forma que são apontados pelos autores da teoria da pedagogia dos multiletramentos (cf. ROJO 2013, 2017, ROJO; BARBOSA; 2015, ROJO; MOURA, 2019) e especificados nas proposições da BNCC (BRASIL, 2018). Na mesma direção, Marcuschi (2008) considera que com o avanço das tecnologias surgiram os hipertextos que, em sua concepção funcionam tanto como gênero quanto suporte, acomodando outros gêneros.

2.3.1 Multiletramentos e o ensino de LP

As demandas do mundo contemporâneo e inovação tecnológica trazidas pelas TDICs implicam uma pedagogia que considere as novas ferramentas digitais e os novos signos - semioses/linguagens - nas práticas educativas e formativas. Não basta apenas a comunicação através dos textos impressos, já que na atualidade, para responder aos atos comunicativos, é preciso saber interagir com enunciados multissemióticos e multimodais em aplicativos, plataformas, redes e mídias sociais/digitais. O que conseqüentemente requer do professor a mobilização de uma pedagogia que dê conta do ensino dos novos textos na escola, desafiando

o aluno com aprendizagem de conteúdos que condizem com a sua realidade. Tornando-o um ser mais consciente, crítico e reflexivo para com o contexto sociocultural onde ele está situado (ROJO, 2012).

Com base nesse contexto, Rojo (2012) ainda argumenta que são necessários novos conhecimentos de produção com a utilização das recentes ferramentas disponíveis, assim como, de compreensão, que representa mais criticidade e questionamentos no que se refere aos novos textos. Por isso, torna-se indispensável a existência do estudo dos multiletramentos dentro dos eventos de construção linguística no cotidiano escolar.

A Pedagogia dos multiletramentos tem sua origem nos estudos de pesquisadores do “*The New London Group*” (O Grupo de Nova Londres - GNL), composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, entre outros. Tais estudiosos, no ano de 1996, publicaram o manifesto do grupo intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*” (Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais). O objetivo central com essa temática foi a integração de uma proposta de educação linguística nos currículos e nas práticas escolares centradas nos novos letramentos de forma que contemplasse a pluralidade de linguagens e de culturas que já faziam parte, durante anos, do cotidiano dos alunos e que eram até aquele momento descartadas pela escola.

Embasada nesses pressupostos, Rojo (2012) explica que o conceito de multiletramentos:

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

Ao fundamentar essa concepção, a autora sinaliza que essa forma de letramentos com base nos “multi” é diferente de letramentos múltiplos, pois esse está somente relacionado “para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13), enquanto que a concepção de multiletramentos está amplamente direcionada ao envolvimento do aluno dentro das práticas sociais. Assim, tal ação rompe com a marginalização das várias manifestações culturais que estão excluídas da organização curricular escolar, para dar sentido à diversidade cultural que emerge dos meios sociais. Também em sua fundamentação, Rojo considera a multiplicidade de linguagens que envolve as várias multimodalidades ou multissemioses que constituem os textos contemporâneos em circulação na sociedade (ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2019).

Kalantzis e Cope (2022), em seu *site* “Mary Kalantzis e Bill Cope”, trazem o conceito de multiletramentos centrado em duas vertentes das linguagens emergentes. A primeira representa a compreensão de que a diferença de significado da comunicação humana depende do contexto social ou cultural dos interlocutores. Nas palavras dos autores, “comunicar e representar significado hoje requer, cada vez mais, que os aprendizes sejam capazes de perceber diferenças em padrões de significado de um contexto para o outro”. A segunda vertente nos remete a ideia de que, nos dias atuais, a linguagem que se utiliza na comunicação se vale da funcionalidade dos meios tecnológicos, principalmente os digitais. Isso demonstra que os “significados são construídos de maneiras cada vez mais multimodais, nas quais os modos de significação linguísticos escritos fazem interface com os padrões de significação oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial” (KALANTZIS; COPE, 2022, s/p).

Portanto, Rojo e Moura (2019, p. 23) ao sintetizar esses conceitos, defendem a expressão multiletramentos em “duas ordens de significação: a multimodalidade dos textos e as diferenças socioculturais dos sujeitos e dos contextos sociais”. Os estudiosos citados alegam que não cabe traduzir diretamente o termo em questão, e expõem que

[...] muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multissemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam (ROJO; MOURA, 2019, p. 23).

O excerto em tela orienta que a maioria dos gêneros discursivos, que emergem nas diversas atividades multiletradas, superam os textos puramente escritos, ainda considerados como único e principal recurso de linguagem em práticas de ensino no contexto escolar. Os textos multissemióticos se configuram em “diagramas, tabelas, campos, formulários, boxes (como e-mails, torpedos e agendas) ou fotos, imagens, mapas, plantas, vídeos, animações, sons, música, fala e uma multidão de outras linguagens” (ROJO, 2017, p. 4).

Sousa (2019, p. 54) corrobora esta concepção:

O multiletramento é uma nova pedagogia educacional cuja teoria defende a implementação de todas as mídias, principalmente as digitais, no contexto diário escolar, uma vez que as tecnologias estão presentes em nosso cotidiano. O processo de inclusão das mídias digitais em sala de aula parece algo simples, pois alunos e professores estão presentes em contextos totalmente tecnológicos e avançados. Entretanto, essa inserção é difícil e muitas vezes usada nas práticas cotidianas escolares.

Os princípios evocados nos excertos em destaque trazem apontamentos importantes para que o sistema escolar (professores, pedagogos, entre outros educadores) atualizem o currículo com vistas a inovação da prática de ensino da linguagem, buscando superar o letramento especificamente da letra, que na atualidade, não dá conta das novas demandas das novas formas de comunicação de informação. Em razão disso, urge a busca por uma pedagogia que considere, para além da leitura e escrita de gêneros discursivos, a compreensão de que a linguagem se atualiza a todo instante em plena articulação com as TDICs. Logo, é preciso incorporar nas práticas educativas e formativas conteúdos com atividades pautadas em textos e discursos multissemióticos para dar significação e funcionamento aos “multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas letradas” contemporâneas (ROJO, 2017, p. 4-5).

Os textos que circulam na contemporaneidade são compostos de múltiplas linguagens e apresentam uma composição heterogênea e multilateral, sendo reproduzidos cada vez mais dentro dos ambientes virtuais/digitais. Rojo e Moura (2019, p. 26) trazem uma compreensão precisa sobre esses construtos linguageiros e tecnológicos que dão significação às práticas sociais hodiernas:

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos - hipertextos, multimídia e, depois, hipermídia - que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou a multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Acerca do exposto, Coscarelli e Novais (2010) elucidam que os textos multissemióticos/multimodais oportunizam possibilidades importantes para o estudo da leitura, posto que nesses textos predominam o campo tecnológico digital. Em seu ponto de vista, esse novo paradigma traz o entendimento de que o processamento das unidades sintáticas de um texto tem que ir além das que estão geralmente disponibilizadas nos textos puramente verbais, pois os textos digitais são carregados de outras unidades de modalidades sígnicas não verbais, a diagramação, o design, as imagens, as cores, as fontes, os ícones, que juntas vão contribuir para construção dos sentidos dentro de um ato real de comunicação.

Assim, conforme as concepções das autoras, surge um novo conceito de leitor, o leitor navegador. Este por seu turno detém capacidade de reconhecer que nos ambientes “os textos possuem características de estilo e de composição próprias, que exigem do leitor habilidades específicas. Sem essas habilidades é difícil para o leitor “acessar” o texto e processar o conteúdo” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39). É nesse sentido que o professor precisa atualizar sua base de conhecimento teórico acerca da dinâmica dos gêneros de textos e discursos

e seu papel pedagógico. O próximo tópico aborda o gênero digital com vistas a uma pedagogia e uma didática para o ensino da LP.

2.3.2 Gêneros digitais e letramentos no ensino de LP

Nesta pesquisa, o gênero digital é concebido como produto da inter-relação das linguagens contemporâneas com o movimento evolutivo das tecnologias, ou seja, do sistema de ferramentas tecnológicas e do sistema de signos, ao modo vygotskyano desse termo.

Na sociedade brasileira, as TDIC são reconhecidas em documentos oficiais da educação (cf. BNCC, 2018, entre outros) como instrumentos importantes na mediação dos processos educativos e formativos. Em âmbito acadêmico, os estudos recentes de Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, 606) apontam que essas tecnologias se tornaram “parte da vida das pessoas sem que elas se apercebam de que suas relações e interações estão permeadas e influenciadas por estes instrumentos contemporâneos” (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 606). No entanto, as tecnologias, também, possibilitam o desenvolvimento do ser humano, operando em sua zona de desenvolvimento proximal, mediante internalização de habilidades cognitivas exigidas nos e pelos sistemas de ferramentas técnicas correspondentes a cada momento sócio-histórico. Esses artefatos na sala de aula, bem como em casa, fomentam a emergência de “habilidades cognitivas que definem a inteligência em uma cultura particular, assim como um desenvolvimento mais precoce dessas habilidades” (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p.54).

Embora tais tecnologias estejam presentes na sociedade, as instituições escolares ainda não implementaram uma política educacional que coloque, *de facto*, a acessibilidade das TDICs ao público estudantil. Apesar de que esses aparatos foram utilizados em situações emergenciais do ensino remoto, seu uso não se constituiu como política autossustentável do ensino.

Em razão do exposto, ao tratarmos desses aspectos da modernidade, Marcuschi (2010) destaca o processo evolutivo dos gêneros que emergem dos fenômenos das referidas tecnologias, enfatizando que essas manifestações da língua e da linguagem, por serem imanentes da espécie humana, acompanham o homem em sua evolução social, histórica e cultural. Com isso, existe, na contemporaneidade, a circulação de novos textos em todos os âmbitos sociais e que vários deles pertencem ao gênero digital, que emerge conforme as recentes necessidades de comunicação. Uma vez que o surgimento dos gêneros é infinito, pois “as atividades humanas são inesgotáveis” (BAKHTIN, 1997, 280).

Para Marcuschi (2010. p. 15) os gêneros digitais são “relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridades em outro ambiente, tanto na oralidade quanto na escrita”. Isto é, surgem por meio da existência de outros gêneros textuais/discursivos, que se modificam os formatos e suportes, e atuam, como resultado, nas interações comunicativas entre os sujeitos. Como exemplo: E-mail - Carta pessoal/bilhete/carta aberta; Chat - Conversações/encontros/aulas presenciais, Blog - Diário; HQs digitais - Histórias em quadrinhos; Reportagem digital - Reportagem; entre outros.

Seguindo ainda nessa linha de pensamento, pode-se observar que a evolução tecnológica é algo evidente quando se trata de modificação da sociedade, pois é através dela que se percebe as transformações nas diversas práticas comunicativas das pessoas que usam a tecnologia e, dessa maneira, influenciam também o “processo ensino/aprendizagem da língua na escola e fora dela” (MARCUSCHI, 2010, p. 11).

É nesse contexto, que Rojo (2009) ao tratar dos gêneros digitais, apresenta que eles acarretaram algumas mudanças no que se refere ao letramento.

- a) a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, pois isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (CHARTIER, 1997; BEAUDOUIN, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades;
- b) a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital, desenraizando as populações e desconstruindo identidades, e a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes, pela quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramentos;
- c) a multisssemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (p.583-584).

Nas palavras de Rojo (2009, 2012), Rojo e Moura(2019), coloca que no cotidiano as pessoas transitam por essas categorias de gêneros nas diversas situações sociais, midiáticas e culturais. Dessa forma, é compreensível que a inserção dos aspectos tecnológicos digitais, no percurso diário do indivíduo, torna-se a cada dia mais efetiva. Pois, essa ação transformou o modo de relacionar, de construir informação e de comunicar, de toda uma sociedade. Portanto, conforme a autora, nos dias atuais, as categorias de atividades não são isoladas e exclusivas, pelo contrário, elas se entrecruzam a todo o tempo.

Frente a esses novos meios pedagógicos, emergem os denominados gêneros digitais, que são sempre utilizados socialmente pelas pessoas e que nos últimos anos vem surgindo de forma vertiginosa por consequência da dinamicidade existente dentro das tecnologias digitais que contrapõe a uma era, antes de seu surgimento, em que os gêneros se manifestavam de forma lenta e se mantinham em sua forma originária por mais tempo, sem transformações, mutações ou até mesmo por extinções.

Uma das principais contribuições para esses avanços no desenvolvimento dos gêneros digitais é a internet que hoje “tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos”, constituindo de um caráter heterogêneo de modelos que circulam várias culturas, possibilitando diversas formas operacionais e interativas para o desenvolvimento de atividades nesse campo virtual. Por isso, que Marcuschi (2010, p. 31-33) afirma que tem que ser cauteloso ao tentar definir e identificar tais gêneros, pois a grande problemática “situa-se na própria natureza que os abriga”, e, assim, destaca que pelo fato de evoluírem tão rapidamente, nesses ambientes, qualquer conceito fixado pode ser invalidado.

Já para Xavier (2005, p. 5), o avanço no desenvolvimento desses gêneros também é causado pela alta quantidade de uso deles no processo comunicativo, ou seja, por consequência dos inúmeros “envolvimento e domínio dos gêneros digitais, a tendência é que os internautas ampliem sua necessidade de interação, o que exige naturalmente a criação de outros gêneros digitais num processo de invenção infinita de gêneros textuais”.

Marcuschi (2010) ressalta que para o estudo dos gêneros digitais existe três especificidades que serão de grandes relevâncias: seu desprendido desenvolvimento e um uso de modelos cada vez mais generalizados; seus modelos específicos, mesmo tendo contrapartes em gêneros vigentes; e a viabilidade de proporcionar revisões em conceitos tradicionais, possibilitando uma nova visão para relação com a oralidade e a escrita.

Portanto, os gêneros digitais representam práticas renovadas de leitura e escrita, propiciadas ao autor/leitor, por meio de interação que oportuniza a cada pessoa a elaboração de seu contexto de informação. Contudo, essas transformações foram constituídas por meio do uso das TDICs, que ampliaram práticas digitais em uso, por meio de aparelhos tais como: *smartphones*, *tablets* e a tela do *notebook* e do computador, interligados por uma rede universal de comunicação, a internet.

À vista disso, pode se destacar que o professor ao trabalhar com tais instrumentos, dentro da disciplina de LP, reproduz um ambiente de mediação (VYGOTSKY, 1991), que propicia de forma dinâmica novas práticas capazes de construir uma aprendizagem que caminhe para o desenvolvimento linguageiro de seu alunado, que vai desde do letramento escolar, já

predominante, ao letramento digital. Tendo em vista que o “leitor-navegador não é um mero consumidor passivo, mas um produtor do texto que está lendo, um co-autor ativo, capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis, escolhendo seu próprio itinerário de navegação” (COSTA, 2000, p. 47-48).

Coscarelli e Novais (2010) ampliam esse conceito, enfatizando que nesse novo cenário tecnológico (representado pelo texto digital), também, tem novos padrões de leitores para construir o sentido dos textos. Pois esses sujeitos, nesse ambiente, são responsáveis por realizar “diversas operações simultâneas e integradas, gerando, a cada momento, sentidos que podem ser mantidos, enriquecidos, reconstruídos ou modificados a cada segundo da leitura” (COSCARRELLI; NOVAIS, 2010, p. 38). Ao passo que dentro dessa dinâmica, tal ação mescla o processamento das várias linguagens, em sua interface, e que conforme o grau de familiaridade do leitor com o tema, composição e estilo do gênero textual processado, facilita a construção semântica textual.

É através desse alinhamento de ideias que as proposições de multiletramentos apontadas por Rojo (2012), se fundamenta como suporte essencial para pensarmos sobre os gêneros digitais nas instituições escolares. Ao passo que os professores e alunos interagem com esses instrumentos, criam uma relação dinâmica com o conhecimento, que é proveniente de ambas partes, para a construção de novos significados e sentidos que se desenvolvem nessa relação. Tudo isso acontece pelo fato dos gêneros digitais se caracterizarem em sua composição e estilo de estruturas constituídas de multilinguagens e multiculturas. Sendo assim,

[...] o trabalho da escola sobre estes alfabetismos estaria voltado às possibilidades práticas de que estes alunos se transformem em criadores de significações e, para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2012, p. 29).

Nesse sentido, as práticas de leitura e produção de textos por meio desses gêneros digitais contam com uma função muito significativa no ensino da LP, pois o professor tem a possibilidade de trabalhar com os estudantes as diversas práticas da linguagem que estão em uso concreto e dinâmico da língua em sala de aula.

Por isso, conforme Sousa (2019, P. 23):

Letramento e Multiletramento na era digital torna-se um processo importante no ensino e aprendizagem nas práticas de leitura e escrita na sociedade e escola. Ao longo dos anos, a tecnologia tem evoluído estrondosamente as relações sociais e profissionais, alterando a forma de adquirir informação e de se comunicar, de pensar

a habilidade de leitura e escrita a prática social de compreensão e criação de textos, utilizando a linguagem multimodal em ambientes digitais.

Então, pode se afirmar que essas novas bases tecnológicas nos conduz a nova prática no desenvolvimento de ensino/aprendizagem da leitura e produção textual, por meio de textos e hipertextos, que requerem uma nova construção no pensamento do docente e nos planejamentos institucionais, para uma prática educacional significativa que possibilite uma verdadeira formação no ensino de língua.

Por esse motivo, a escola tem que reconstruir em suas bases curriculares novos padrões de conhecimento e metodologia significativa, ou seja, um ensino que atenda de forma real e eficiente a formação de seus alunos para atuarem na vida social. Em função disso:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135)

Em colaboração sobre o que foi fundamentado, é relevante destacar que as proposições elaboradas pela BNCC também argumentam que é de extrema importância o ensino/aprendizagem de LP está relacionado ao instrumentos produzidos com tecnologias digitais, pois essa artefatos associados ao processo de construção linguística, leitura-edição-produção textual, servirão como um propulsor para intensificar o desenvolvimento linguístico dos alunos rumo a uma formação emancipatória, como pode ser observado no seguinte trecho:

Propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BNCC, 2018, p. 467)

Nessa direção, a BNCC destaca a importância das instituições escolares de trabalharem os gêneros textuais/discursivos em todas as suas dimensões: os valorizados pela escola, tais como tirinha, os romances, receitas, os poemas, as memórias, reportagem, crônica, conto, entre outros; e também os gêneros não valorizados que estão em plena circulação no meio social contemporâneo, principalmente os digitais, por exemplo o meme, o vídeo-minuto, o

infográfico, o podcast, o comentários do Facebook, o chat WhatsApp etc. Isto é, torna-se necessário nas práticas leitoras e de produção textual “contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 70).

É nessa perspectiva que a BNCC sinaliza a importância da LP de incorporar nas atividades de leitura e produção o uso dos gêneros digitais como ferramentas potencializadoras de sentidos e experiências para construção de saberes que serão essenciais para os sujeitos nos diferentes campos de atuação social do dia a dia. Contribuindo assim, para o desenvolvimento dos letramentos digitais, “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68-69).

A fim de proporcionar um ensino mais democrático, dinâmico e que estimule autonomia, fluência e criticidade dos alunos, a BNCC propõe por meio do trabalho com os gêneros digitais e com as TDIC:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, [...] de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BNCC, 2017, p. 71).

Dessa forma, pode-se destacar que a escola tem que ir além das possibilidades de levar os alunos somente ao acesso e a utilização desses componentes de forma passiva, pois, é nesse sentido que a BNCC (2018) reforça a necessidade de um trabalho reflexivo sobre as informações que são produzidas pelos gêneros e estão em plena circulação nos suportes digitais, destacando a responsabilidade e o limite de cada indivíduo com suas postagens, construídas por diversas linguagens e semioses, nas redes sociais e ainda os preparando para diferenciar o discurso de ódio, de liberdade de expressão, bem como reconhecer também informação falsa (*fake news*) e *cyberbullying* que estão presente na internet.

Na verdade, a escola ao incluir esses instrumentos (materiais e simbólicos) possibilita aos alunos e professores, por meio dos novos e multiletramentos, habilidades/capacidades de modificar a realidade que estava evidenciada em sua forma original. Nesse sentido, é importante compreender que tanto os artefatos tecnológicos, quanto os gêneros digitais que neles circulam, levam o sujeito a ressignificar o jeito de ler, compreender, de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, para uma produção de sentido. Por isso, temos que

entender que o aluno é:

[...] mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 70).

Isso só nos reforça a compreensão da importância da escola de se apropriar de tais artefatos para o trabalho docente, que utiliza a construção linguística, para formação humana em suas diversas dimensões (científicas, culturais, tecnológica e social), em prol de uma desenvolvimentos que leve o indivíduo, agente ativo do processo, a obter um alto grau de percepção e reflexão que o ajudará de forma eficiente nas várias práticas sociais que serão executadas nas diversas interações, linguísticas e sociais, no seu cotidiano.

2.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRADA

Tendo em vista que este estudo tem como foco de intervenção didático-pedagógica cursos do EMI, voltados para a formação profissional e tecnológica, reflexões e discussões com bases em referenciais teóricos sobre trabalho, educação, linguagem e formação integrada aqui se impõe, mais especificamente, o conceito de currículo integrado.

O conceito de formação integrada está vinculado a uma forma educacional capaz de superar as inconsistências que permeiam a formação social do indivíduo, pois traz a ideia de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, em que relaciona cultura, conhecimento, tecnologias e trabalho de forma democrática e efetiva para todos. Rompendo, ainda, em sua base politécnica e tecnológica de formação humana, o frenesi pela dualidade do ensino geral e específico ou educação básica e técnica que estrutura um legado histórico de um conceito fragmentando a realidade humana (FRIGOTTO, 2005)

Segundo Ciavatta (2005), o termo integrado será entendido como princípio educativo e, com isso, torna-se capaz de superar a dualidade entre trabalho manual/trabalho intelectual, em que essa ação construa trabalhadores aptos a desenvolver como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981, p. 144). E não como pessoas divididas socialmente pelo trabalho entre a ação de executar (aspecto operacional do trabalho) e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Nessa perspectiva, a autora destaca que a formação integrada busca:

[...] responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade (Ciavatta, 2005, p. 85).

Ao observar ainda, no sentido do ensino integrado, tem-se as ideias de Kuenzer (1992) que afirma que esse tipo de ensino terá que ser capaz de articular escola e trabalho, e possibilitar acesso ao saber em sua totalidade, nos campos teórico e prático. Portanto, para que isso se realize, necessita da ação de cada docente que terá de ser dinâmico e que se caracteriza “em um posicionamento ético-político, tanto na crítica às relações sociais vigentes, de desigualdade e exclusão, quanto para o engajamento ético-político na construção de novas relações sociais e práticas educativas” (FRIGOTTO, 2018, p. 60).

Assim, percebe-se que a formação integrada é a base para constituir no indivíduo um ser capaz de relacionar com os meios sociais tão quanto desenvolver atividades manuais através da ciência e tecnologia. Construindo dessa forma, o homem em sua plenitude, sem perder a sua essência humanística, profissional, social e cultural.

Buscando aprofundamento do termo, em Ramos (2008), tem-se que a integração se ramifica em três sentidos: a formação omnilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

O primeiro se refere à dimensão filosófica do termo oriundo da obra de Karl Marx centrado no ideário de formação humana em sua totalidade no desenvolvimento formativo, seja a formação geral ou a formação profissional. Ramos explana que a integração deve ser construída, considerando dimensões da vida humana, isto é, conteúdos e saberes relacionados ao trabalho, ciência e cultura para formação do homem, com vistas ao resultado de uma formação de ser social de valor, que seja capaz de produzir a sua vida com sua capacidade física, mental e intelectual (RAMOS, 2008, 2010).

O segundo sentido de integração é a união do ensino médio com a educação profissional. Para Ramos (2008) uma grande parte dos jovens brasileiros têm necessidade de se profissionalizar o mais rápido possível, com o propósito de entrarem no trabalho produtivo. Esse fato representa uma situação complexa, posto que, apenas a união do ensino médio com a educação profissional não seria possível uma formação que os preparem com os saberes necessários para atuação profissional em uma sociedade capitalista. Nesse caso, a integração precisa considerar que a formação profissional não se sobrepõe em relação à

formação geral, contudo, o que está em evidência é uma formação profissional que dê capacidade às pessoas de obterem conhecimentos amplos, que estruture sua inclusão na vida produtiva de forma digna.

No que tange ao terceiro sentido, Ramos destaca que a integração dos conhecimentos gerais e específicos tem que se constituir como uma totalidade curricular. Nesse aspecto, tanto a teoria quanto a prática não poderão desvincular uma da outra, caso contrário, torna-se um aprendizado vazio e completamente abstrato. Dessa forma, cada um dos docentes tem que vincular sua atuação em conformidade do que está sendo desenvolvido em seus pares, buscando uma relação que atenda aos conceitos da interdisciplinaridade e da compreensão total da realidade.

Seguindo nessa mesma direção, pode-se afirmar que a ideia de integração entre o ensino médio e a educação profissional não está relacionada somente às práticas disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares. Elas estão vinculadas também com o trabalho (princípio educativo), a ciência e tecnologia (produção humana) e a cultura (formação geral). Ela não deve ser vista como uma simples união dos currículos do ensino médio e do técnico, mas como a necessidade de construir uma estrutura ética e política que garanta que esta formação se dê sob uma base unitária de formação geral (RAMOS, 2010).

Nesse sentido, a concepção de currículo integrado representa a organização do ensino/aprendizagem voltada para construção de uma educação que possua em sua base estrutural diversas forma de saberes gerados pela atividade humana, e que estabeleça em sua formação curricular ações/orientações que sejam capazes de renovar, reestrutura, e democratizar a educação para o desenvolvimento do conhecimento por meio da cultura, da ciência, da tecnologia, e que sejam responsáveis pela constituição de um ser que construa a sua própria identidade para agir de forma crítica e emancipada em todas esferas sociais (RAMOS, 2010).

À vista disso, o desenvolvimento de um currículo integrado oportuniza o conhecimento em sua totalidade, proporcionando ao indivíduo uma potencialidade de análise, de criação e de transformação sobre o meio em que vive. Por isso, a formação integrada tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Seguindo ainda nessa concepção de formação, Ciavatta (2005) aponta que o currículo integrado também pode ser construído baseado no reconhecimento do trabalho como princípio educativo, aos pensamentos de Karl Marx, que vê o trabalho como uma atividade ontológica

que desenvolve o ser social representado de valores ligado à vida humana e ao conhecimento que ele disponibiliza na relação com a natureza e com os outros seres. Ou seja, que conduza o indivíduo em direção oposta aos modelos históricos e alienantes, de exploração do trabalhador, existentes na produção capitalista. Portanto, a educação se configura, nesse sentido, em uma instituição transformadora da realidade capaz de formar um indivíduo em sua plenitude social e intelectual com conhecimento completo que fundamenta a técnica e as tecnologias, dentro de uma formação omnilateral.

Neste mesmo contexto, Moura, Lima Filho e Silva (2015) destacam que nas obras de Marx e de Marx e Engels não tratam o tema educação, ensino ou formação profissional como algo isolado. Para Marx a educação da classe trabalhadora é composta de: Educação intelectual, Educação física e Instrução tecnológica. E que isso indica a constituição de uma formação integral do ser humano. E, conseqüentemente, é inserida à tradição marxista sob a denominação de educação politécnica. Mas não como um sinônimo de formação integrada, e sim, parte dela.

Posto isto, o conceito de escola unitária, fundamentada por Gramsci, e de politecnia, originário de Marx e de Engels, não se diferem. “Ao contrário, compreendemos que são complementares e que Gramsci aprofunda um aspecto da politecnia não muito explorado por Marx e Engels: sua dimensão intelectual, cultural e humanística” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1069).

Para Saviani (1989) o entendimento de politecnia se remete no sentido de superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre conhecimento profissional e conhecimento geral. Também está relacionada “ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Nessa perspectiva, politecnia “se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos” (SAVIANI, 1989 p. 17).

Para auxiliar tal concepção, Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p. 35-36) enfatizam que a base conceitual da politecnia procura eliminar a dicotomia existente na educação básica e técnica, recuperando o princípio de uma formação humanística em sua totalidade; visto que nos termos ligados à epistemologia e à pedagogia, “esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas”.

Nesse mesmo sentido, o termo politecnia inter-relaciona-se com um modelo de educação unitária, que traz a escola como um ambiente propício para todos terem “acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência

e a riqueza social”. E também possibilita ao sujeito a capacidade de realizar escolhas e de construir caminhos para o desenvolvimento da vida. Então, conforme Saviani (1989), a própria concepção de politecnia vai além do sentido de sua etimologia (o ensino de muitas técnicas). pois “significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 2-3).

Ainda nessa direção, Ciavatta (2005) enfatiza que são necessários alguns pressupostos que trarão a possibilidade de realização de uma formação integrada e humanizadora dentro da educação profissional, que é um projeto social que desvincula de uma formação para simples preparação para o mercado de trabalho; manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades; a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica; articulação da instituição com os alunos e os familiares; o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa; e, por fim, a garantia de investimentos na educação. Portanto, esses pressupostos dependem de toda sociedade para sua aceitação ou rejeição, e dessa forma prosseguir com o rompimento das dualidades existentes no sistema educacional e na sociedade.

Para estes autores, Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), a questão do dualismo da educação brasileira está amplamente relacionada com o ensino médio, pois é representada pela contradição entre o capital e o trabalho, que se sustenta no falso dilema de sua identidade: formação propedêutica ou preparação para o trabalho. E se tem na história uma visão ampla para entender tal fato, pois vai se apresentar uma divisão de classe em quem tem o poder econômico possui o domínio da produção social e da subdivisão do saber.

Frigotto (2005) também tece considerações importantes em torno das discussões sobre o ensino médio. Em seus apontamentos, para que este período de travessia formativa se constitua uma formação integrada, é preciso que seja concebido numa perspectiva humana e completa, buscando a integração de todas as esferas e dimensões da vida e priorizando o desenvolvimento integral do sujeito, com vistas a dotá-lo do entendimento crítico e reflexivo sobre a sociedade e suas relações sociais e o funcionamento do mundo e da natureza em que vivemos. Nessa direção, a LP associada às TDIC e as linguagens contemporâneas e seus gêneros de textos e discursos multissemióticos são insumos essenciais para o desenvolvimento das capacidades superiores de aprendizagem dos conhecimentos requeridos no mundo contemporâneo das profissões, no mundo do trabalho.

Com base nos referenciais teórico-conceituais retomados neste tópico, compreende-se que formação humana geral requer o domínio dos saberes e conhecimentos necessários para que o sujeito possa interagir com seu meio, podendo ele participar, de forma consciente e autônomo, das tomadas de decisões, juntos a sociedade a qual ele está inserido. A língua e as linguagens, conforme os pressupostos vygotskyanos e bakhtinianos revisados nesta pesquisa, são essenciais para a integração das disciplinas curriculares, considerando que todas as disciplinas são construídas por linguagens de acordo com suas áreas. No entanto, não se pode perder de vista que, no campo da formação profissional e tecnológica de uma sociedade capitalista, dominar as ações comunicativas, leitura, formulação de conceitos na produção e compartilhamento do saber, bem como na relação interpessoal para a realização de atividades acadêmicas e laborais, mostram-se como caminho para a superação da cisão de classes (elite e proletariado) e da divisão do trabalho manual e intelectual.

Sobre o exposto, Freire (1997, 2014), explana que a aprendizagem dos saberes e conhecimentos gerais e específicos em contexto escolarizado requer a compreensão via leitura dos elementos do mundo. Isso porque a produção textual é resultante das representações construídas pelo sujeito em sua vivência sociocultural do contexto social onde está inserido. Esta assertiva remete à compreensão de que leitura não é mera decodificação de palavras, parágrafos e estruturas linguísticas isoladas de seu contexto e se mostra como oportunidade de desenvolvimento de habilidades superiores para que o aluno continue ampliando seu repertório de conhecimentos. Mas simboliza tudo o que precede o texto, sendo que este é fruto de práticas languageiras de um dado momento da história e da cultura de que profere os enunciados constitutivos dos textos e dos discursos (FREIRE, 1989; BAKHTIN, 1997; 2014; MARCUSCHI, 2008). Em suma são construtos indispensáveis à formação integral.

Todavia, com base na retomada desse aporte teórico, leitura e produção dos textos e discursos em LP são componentes indispensáveis para a vida pessoal e para participação em sociedade. Logo, a falta dessa base de conhecimentos, consequentemente acarretaria impasses e dificuldades na vida das pessoas, já que os saberes languageiros são instrumentos que possibilitam a comunicação e o acesso aos vários mecanismos que são ofertados pela sociedade. A partir do momento que o indivíduo domina os construtos da linguagem, constrói a sua emancipação na realização de suas atividades e práticas sociais, o que pode igualmente favorecer a uma formação intelectual e social mais ampla, e, dessa maneira, torna-se um agente capaz de participar de forma ativa na produção dos considerados bens: econômicos, sociais, científicos e culturais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Para se avançar nessa discussão, o próximo subtópico aborda a função da LP nos processos educativos e formativos.

2.5 A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO

De acordo com a Constituição de 1988 (Artigo 13) “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Com esta disposição, tem-se que a comunicação em LP em nível nacional deve ser a base essencial do processo de ensino e aprendizagem escolarizado ou não, da produção e compartilhamento do saber/conhecimento, tanto como língua materna e não materna. No entanto, segundo Marcuschi (2008), em contexto escolar, cabe considerar que o uso da língua em suas distintas modalidades (verbal e não verbal) não se limita apenas ao desenvolvimento do componente curricular da LP, mas outras disciplinas são igualmente constituídas no e pelo idioma português, com língua de ensino e aprendizagem de suas bases de conteúdos e saberes.

Logo, a construção do saber via leitura, compreensão e produção de textos são atividades e práticas sociais da língua, como entidade de significação dos atos comunicativos humanos (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, Brito (2012, p. 94) afirma que:

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita fazem parte das atividades de todas as disciplinas (donde o caráter transdisciplinar dessa aprendizagem). Deve-se propor ao educando não apenas a informação, mas a busca através do texto escrito. A própria atividade de organização do conhecimento deve ser escrita, cabendo aos professores de todas as disciplinas o trabalho organizado com a leitura e a redação.

Do excerto em destaque, depreende-se que a LP é um instrumento mediador das práticas de ensino e de aprendizagem dos saberes e/ou conhecimentos de todas as áreas disciplinares. O que reforça a necessidade e a premência de reflexão e discussão dentro dos colegiados e comissões pedagógicas, das instituições educacionais, acerca da inserção dos conteúdos linguageiros com práticas efetivas de leitura e produção de gêneros de textos e discursos em LP, na organização dos saberes/conteúdos disciplinares gerais e específicos, no currículo e no plano de ensino do professor, com vistas a torná-los componentes estratégicos para uma formação integral (intelectual) do sujeito aluno. Haja vista que, segundo Bakhtin (1997), toda a base de saberes e conhecimentos gerados nas práticas sociais da cultura de um povo são produtos de uma língua natural.

Com isso posto, a partir do momento em que o indivíduo domina os construtos - textos e discursos - da língua, ele se torna apto a participar das atividades e práticas sociais da sociedade em que está inserido. Em razão do exposto, é que a escola e os educadores precisam atualizar seus conhecimentos didático-pedagógicos, com vistas a construção de ambientes presenciais e/ou virtuais, com zonas de desenvolvimento de capacidades de linguagem, com

leitura e produção dos textos e discursos em todas os componentes curriculares, numa perspectiva interdisciplinar dos conteúdos e saberes transpostos à realidade e necessidade dos estudantes no processo formativo (cf. CHEVALLARD, 2013).

É nesta direção que se pode construir no público estudantil do EMI uma formação humana, capaz de “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005). Nessa mesma linha de raciocínio, Azevedo (1958), já apontava que a educação é o único elemento capaz de abrir as portas para a evolução de uma organização social de caráter democrática. Nessa perspectiva a prática da LP, enquanto língua e linguagem contemporânea em textos e discursos verbais ou multissemióticos, fomenta a função do processo educativo e formativo, posto que são construtos e bases de saberes indispensáveis, necessários à atuação no universo das profissões contemporâneas no mundo do trabalho.

Para além disso, conforme postulações constantes da obra de Lev Vygotsky, retomadas nesta pesquisa, a apropriação desses construtos “sócio históricos e culturais” tornam os sujeitos mais conscientes e autônomos, o que é necessário para a participação da construção de uma sociedade independente. Tais considerações estão pautadas no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e de Friedrich Engels (1987), que fundam as bases conceituais para uma educação humana numa perspectiva de formação omnilateral e nos orientam que a educação é como instrumento de emancipação social, na superação do ser humano dos imperativos alienantes, das forças do capitalismo de nosso tempo que têm provocado a cisão entre as classes sociais e a consequente fragmentação dos saberes escolares em saberes gerais e saberes específicos, em detrimento de uma formação integral. Assim, na esfera educacional, o domínio das linguagens eleva o estudante a um salto em suas capacidades intelectuais e na construção do ser social consciente, autônomo crítico e criativo.

Com base nessas considerações em torno da LP, o sistema escolar que faz a gestão do processo educativo e formativo precisa atualizar sua base teórica e didático-pedagógica para o ensino da linguagem e com métodos que abram o campo de possibilidades para que o aluno possa interagir com as conquistas da ciência, da cultura e da tecnologia contemporâneas, preparando-o para constituir um ser social que seja capaz de ir além da “preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional” (CIAVATTA, 2005, p.2), ou seja, um mero executor de tarefas, para se tornar um cidadão promovido de todas as potencialidade humanas, para viver socialmente e desempenhar suas funções de forma plena e autêntica no mundo do trabalho (RAMOS, 2010). Em outros termos, a formulação de uma didática que sustente o trabalho,

ciência, tecnologia, cultura e linguagens como categorias de base dos conteúdos e saberes essenciais, com vistas a implementação de um projeto de ensino que proporcione aprendizagens ao longo da vida na formação do ser humano.

Por fim, ao pensarmos em um ensino de língua materna, faz-se necessário uma abordagem mais ampla no que se refere ao estudo da linguagem no EMI que contemple, para além habilidade leitora crítica, a produção e edição do texto e da textualidade do gênero multissemiótico. Através dessas práticas da LP, naquele contexto de formação, os alunos poderão vivenciar experiências comunicativas que poderão fomentar suas capacidades superiores de aprendizagem para que possam continuar aprendendo, não apenas o saber escolarizado, mas principalmente os saberes necessários ao longo da vida. E, com isso, construir a sua própria realidade frente ao seu desenvolvimento profissional, como um ser capaz de refletir sobre suas ações e agir sobre as diversas necessidades de forma crítica e criativa.

3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

Devido à especificidade do objeto de estudo, o objetivo geral e específicos desta pesquisa, para sua consecução, mobilizou-se o modelo de pesquisa qualitativa. Conforme Gil (2008), por meio dessa abordagem o pesquisador tem por finalidade aprofundar na investigação dos conteúdos relacionados ao fenômeno estudado, valorizando ao máximo o contato de forma direta com o contexto estudado.

Para além do exposto, outro procedimento de pesquisa que fortaleceu o estudo foi a pesquisa de revisão bibliográfica, a qual abrangeu aos diversos trabalhos produzidos e disponibilizados em bancos de teses, dissertações acadêmicas, periódicos, livros digitais e físicos, com a finalidade de se aproximar dos conteúdos já publicados sobre a temática pesquisada, para coletá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Além disso, com o propósito de enriquecê-lo com dados significativos, o trabalho também foi estruturado por meio de uma pesquisa de base documental, pois para Prodanov e Freitas (2013), através desse procedimento de pesquisa, utilizam-se dados tanto em documentos que nunca foram tratados analiticamente (documentos oficiais, cartas, gravações, reportagens de jornal, fotografias, diários, filmes, contratos etc.), quanto os que, de qualquer modo, já passaram por alguma análise, (tabelas estatísticas, relatórios de empresas, relatórios de pesquisa, entre outros.) “que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” e, com isso, conseguimos “organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55-56).

Buscou-se ainda como procedimento metodológico dessa pesquisa a pesquisa-ação, que para Tripp, (2005, p. 447) “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Mesmo tendo um caráter relacionado com o pragmático e sendo uma pesquisa, ela se distingue expressivamente da prática e, também, da pesquisa científica tradicional, “principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática”.

Nesse mesmo contexto, Thiollent (2008, p. 14), reforça que a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema

estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Uma vez que se procurou vivenciar as etapas e as ações que foram desenvolvidas no processo da pesquisa, com professores e alunos, buscando por meio de levantamentos de dados (observação, entrevista e questionários) as percepções e as dificuldades sobre o ensino-aprendizagem deles, para depois elaborar uma sequência didática que foi trabalhada em sala de aula, por meio de ações pedagógicas desenvolvidas tanto pelo pesquisador, como também pelos participantes da pesquisa, em uma ação conjunta.

O Objetivo da pesquisa foi descritivo e exploratório, de modo que se buscou a obtenção de informações com a finalidade de suprir com dados a estruturação do estudo, como também, conseguir por meio da observação do registro e da análise de determinados fenômenos a compreensão do processo investigativo. Pois segundo Gil (2002, p. 41) as pesquisas exploratórias:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

No que se refere às pesquisas descritivas, "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL 2002, p. 42). Na verdade, ainda conforme o autor, considera-se que são diversos os trabalhos que podem ser selecionados com a utilização dessa pesquisa, a qual possui, em uma de suas características mais importante, a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, por exemplo o questionário e a observação sistemática.

Estas foram as bases metodológicas que fundamentaram os encaminhamentos das etapas desta pesquisa para a geração/elaboração do produto educacional, finalidade central deste estudo.

3.2 DO CONTEXTO DE REALIZAÇÃO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como *locus* de desenvolvimento o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – Campus Confresa (cf. Figura 1). Esta instituição foi inaugurada em 2010, está localizada na região nordeste do estado de Mato Grosso e possui um campo de formação voltado para área agrícola, oferecendo cursos para a cidade de Confresa e região.

Figura 1 - Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT – Campus Confresa

Fonte: Arquivos do IFMT- campus Confresa

A participação dos docentes, nesse ponto da pesquisa, foi realizada por meio do uso da plataforma do *Google Meet*, pois através desse recurso digital/online, obteve-se os dados da pesquisa a partir da colaboração de 04 docentes de LP, sendo que eles representavam o total de 80 % dos professores atuantes nessa área de ensino de Linguagem na instituição pesquisada.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Docentes	Formação Acadêmica	Tempo de docência	Tempo de docência EBT
D1	Graduada em Letras Especialização em Língua Portuguesa	32 anos	11 anos
D2	Graduada em Letras Mestra em Letras	31 anos	8 anos
D3	Graduada em Letras Especialização em Língua Inglesa	15 anos	9 anos
D4	Graduada em Letras Doutora em Estudos Literários	13 anos	5 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 1 expressa o perfil profissional dos docentes que é representado por D1, D2, D3 e D4, a área de formação acadêmica, o tempo de prática docente na área de linguagem e o tempo de docência no Ensino Básico Técnico e Tecnológico (no EMI). Contudo, pode se observar nesse quadro que os professores que atuam na área de linguagem possuem uma vasta experiência nas práticas docentes e também na modalidade referente ao EMI. Então, inferimos

que esse grupo de professores detêm a base dos dados necessários para a obtenção dos objetivos deste trabalho de pesquisa.

A pesquisa contou também com a participação de 83 alunos das turmas do 1º ano do curso Técnico em Agropecuária e do curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, que correspondem a 68% do total de 122 alunos matriculados nos dois cursos referidos. O Quadro 2 a seguir especifica e enumera os participantes-discentes deste estudo.

Quadro 2 - Quantitativo de alunos frequentes e participantes da pesquisa

Turmas /Cursos	Quantidade de alunos estudando por turma no período da pesquisa	Quantidade de alunos participantes da pesquisa
1º A Técnico em Agropecuária	32	17
1º B Técnico em Agropecuária	25	21
1º C Técnico em Agropecuária	21	12
1º A Técnico em Agroindústria	24	13
1º B Técnico em Agroindústria	20	20
Total	122 Alunos	83 Alunos

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere a escolha por essas turmas, foi que em reuniões de conselho pedagógico local, realizadas bimestralmente, averiguou-se que os alunos do 1º ano constituíam o público estudantil com maior dificuldade de adaptação e aprendizagem referentes às disciplinas dos cursos do EMI do IFMT/Campus Confresa. Devido ao período de transição desses alunos, da fase anterior dos estudos ao modelo de EMI, o que consequentemente tem gerado diversas desistências de alunos nessa série estudantil. Por isso, buscou-se investigar, nessas turmas, para além dos problemas de aprendizagem, suas limitações e necessidades de forma a propiciar uma intervenção com propostas didático-pedagógicas e/ou metodológicas que contemplem o despertar da motivação e permanência daqueles alunos no ambiente escolar. Haja vista que o domínio das linguagens e suas tecnologias nos processos educativos e formativos são instrumentos que podem suscitar o desenvolvimento de capacidades de compreensão do aluno sobre o seu papel na construção da sociedade em que vive. O que pode motivá-lo a prosseguir seus estudos e continuar aprendendo ao longo da vida com maior autonomia ao reconhecer a si mesmo como cidadão e ator da história social da qual ele está inserido e participa (VYGOTSKY, 2007; LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010).

3.3 DOS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O instrumento utilizado para geração de dados com os professores de LP contou com a aplicação de uma entrevista Grupo Focal. O uso desse instrumento se tornou uma ferramenta

importante para obtenção de dados, uma vez que, conforme Pommer e Pommer (2014), significa um modelo de entrevista que se caracteriza por uma argumentação oral específica e espontânea dos participantes. Representando um método para estimular interações de um determinado grupo por meio de uma temática apresentada, ao lado das discussões proporcionadas entre os envolvidos. Para Backes et al. (2011), por meio desse modelo de entrevista, cria-se também um espaço de debates e troca de experiências sobre determinados temas, permitindo uma abordagem mais problematizada do que em um cenário de entrevista de caráter individual. Na verdade, os integrantes, quase sempre, “ouvem as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e, constantemente, mudam de posição, ou fundamentam melhor sua opinião inicial, quando envolvidos na discussão em grupo” (BACKES et al., 2011, 439).

No que se refere aos alunos, a interlocução com esses atores foi mediante o questionário *Google Forms* constituído de 13 questões na primeira etapa e o questionário impresso com 05 questões na segunda etapa (pós-intervenção), todos elaborados de forma objetiva (fechada) e subjetiva (aberta). Já no momento da intervenção pedagógica, foi utilizada a ficha de observação sistemática que se desenvolveu em todo o processo de pesquisa-ação.

No que tange a técnica de análise de dados, o estudo mobilizou o método de análise de conteúdo, que conforme Bardin (2016, 41-42) “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” E que pode se constituir de “uma análise dos significados (exemplos: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos).” A análise dos dados contemplará os três ciclos indicados em Bardin, que são: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos e as inferências e a interpretação.

O primeiro ciclo é usado para estruturar as ideias e estabelecer indicadores para a interpretação dos conteúdos obtidos. Portanto, é nesse estágio que se faz um filtro geral dos materiais que serão aproveitados ou excluídos. Sendo composto pelas seguintes fases: a leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação hipotética e dos objetivos; e elaboração dos índices e de indicadores.

Já na exploração do material, que é referente ao segundo ciclo, apresenta dois pontos importantes: a ação de codificar e a de categorizar. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”, ou seja, desempenham a ação de construção e reconstrução das unidades de registro (BARDIN, 2016, p.131).

E por fim, o terceiro ciclo, tratamento dos resultados obtidos e as inferências e a

interpretação, é representado pela captação dos resultados explícitos e subentendidos coletados que através de um tratamento terão validade e significância. Sendo assim, o analista “pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetos previstos - ou que diga a respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p.131).

Com o objetivo de auxiliar no entendimento de cada ciclo vivenciado para a análise de conteúdo, a Figura 2 traz uma adaptação do esquema desenvolvido por Bardin (2016) para ilustrar esse processo.

Figura 2 - Desenvolvimento da análise de conteúdo



Fonte: Adaptação de Bardin (2016)

3.4 DAS QUESTÕES ÉTICAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada dentro dos padrões éticos que direcionam uma pesquisa científica. Teve aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO sob parecer nº 5.286.970 e no Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso-IFMT sob parecer nº 5.307.259. Buscou-se trabalhar de forma rigorosa e meticulosa os parâmetros que norteiam cada etapa de forma a evitar qualquer acontecimento que pudesse gerar algum tipo de transtorno aos seus participantes.

A coleta das assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e

dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi obtida de maneira presencial, por meio de uma reunião com os alunos participantes da pesquisa e responsáveis e outra com os professores, para esclarecer todo o processo de obtenção das assinaturas. O pesquisador foi o responsável por entregar os devidos termos na instituição (IFMT/Campus-Confresa) a cada um dos discentes e seus responsáveis e, também, aos professores participantes, mesmo já tendo diminuído os casos de coronavírus nesse momento da pesquisa, foi tomado todos os cuidados de prevenção necessários ao COVID 19 para recolher tais termos.

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa com os participantes, o primeiro passo foi a entrevista Grupo Focal (06 questões) que se realizou, via *Google Meet*, com os professores de linguagem para obter, por meio dos discursos destes, informações sobre as percepções das práticas docentes no campo da leitura e produção textual que eram desenvolvidas na disciplina de LP e também identificar, nos enunciados deles, os procedimentos metodológicos utilizado, buscando compreender os desafios e as dificuldades enfrentadas no processo de ensino/aprendizagem de língua/linguagem.

Em sequência, foi aplicado um questionário (13 questões) aos alunos, via *Google Forms*, com questões objetivas e subjetivas para a obtenção dos conhecimentos desenvolvidos em seu percurso escolar (Ensino Fundamental e EMI) sobre práticas de linguagem e tecnologias. E também para investigar as percepções e dificuldades de aprendizagem dos estudantes referente às práticas de leitura, produção textual verbo-digital e gêneros de redes sociais.

Após analisar os dados da entrevista e do questionário, foram elaboradas as atividades com os gêneros digitais (infográficos, podcasts, vídeo-minutos e memes) dos quais originaram o PE. A proposta desse material foi trabalhada na etapa da experimentação pedagógica, em formato de oficinas, que corresponderam a 15 aulas de 50 minutos, na sala de aula e no laboratório de informática, na disciplina de LP pelo pesquisador com a professora colaboradora e os alunos do 1º ano B do curso Técnico em Agroindústria, os quais representavam uma turma de 20 alunos participantes da pesquisa. Nesse estágio, os estudantes desenvolveram as atividades em grupo. Eles foram divididos em 4 grupos de 3 alunos e 2 grupos de 4 alunos. Portanto, essa ação teve o princípio de contribuir com a interação entre os discentes e, assim, levantar discussões e reflexões para resolução das atividades aplicadas na oficina. Esse momento, também, foi utilizado com a finalidade de observar e realizar anotações em uma ficha de observação, com o objetivo de coletar informações para aproximar cada vez mais o pesquisador da real situação dos alunos participantes dentro desse processo, bem como fixar as viáveis ações para o desenvolvimento na aprendizagem. Além de obter, as informações

necessárias para otimizar o processo didático e metodológico e, também, as demais considerações pertinentes trabalhadas no período das aulas.

Após a conclusão do desenvolvimento da proposta pedagógica, foi aplicado o segundo questionário (05 questões) aos 20 alunos (6 grupos) participantes dessa etapa da pesquisa, para que eles pudessem fazer a avaliação das atividades que foram aplicadas e, assim, contribuir por meio de suas concepções sobre o conhecimento obtido, a partir da utilização das atividades e das experiências com os gêneros informativos multimodais digitais com a temática do Agro.

Portanto, por meio da análise dos dados, que foram coletados pelos instrumentos utilizados nesta pesquisa e que foram tratados pelo método de análise de conteúdo, contribuiu para identificar e compreender alguns entraves da aprendizagem dos estudantes no desenvolvimento do processo de leitura/compreensão e produção textual na disciplina de LP e demais disciplina do curso. Com isso, possibilitou a elaboração de alternativas de ensino de modo que oportunizassem o avanço para formação linguageira dos alunos em seu processo formativo.

3.5 DA FORMULAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O desenvolvimento do PE, que está relacionado com as práticas de leituras, produção, edição e compartilhamento de textos informativos multimodais/multissemióticos digitais com temáticas referentes aos cursos técnicos: Agropecuária e Agroindústria, baseou-se em uma estrutura fundamentada em uma SD, que serviu como modelo norteador para construção desse material.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p.51) a SD é:

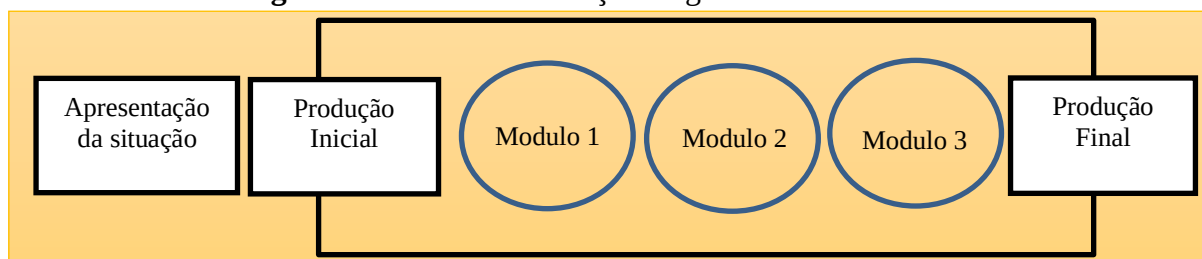
Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem, historicamente construídas, gêneros textuais, para lhe dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se aprimorarem.

Assim, pode-se ressaltar que esses teóricos desenvolveram esse modelo didático na intenção de apresentar a significância do ensino dos gêneros na sala de aula, com objetivos de captar as características de cada gênero fundamentado em estudos e teorias já desenvolvidos por estudiosos da área. Ainda teve a finalidade de entender a ligação entre os gêneros que são trabalhados dentro de um ambiente sistematizado, sala de aula, e também aqueles que não fazem parte desse ambiente, como objeto de referência para o aprendizado do aluno. Uma vez que a

Sequência Didática oportuniza aos alunos pôr em prática os princípios da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não dominam e, assim, facilitando-lhes aprender e entender as questões trabalhadas pelo professor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) expõe um esquema da SD que pode ser utilizada:

Figura 3 - Modelo didatização de gêneros orais e escritos



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p 97)

Dessa forma, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) informa que a etapa “apresentação da situação” é direcionada para ser um momento de repassar de forma detalhada para as partes que estão relacionados no processo da sequência didática, o que será desenvolvido, as tarefas que terão que ser feitas e os objetivos que terão que ser atingidos com o gênero trabalhado, ou seja, “fornecer aos alunos todas informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Na etapa que se refere à “produção inicial”, é utilizada para fazer o levantamento para identificar a real situação dos alunos, dificuldades, preferências e capacidades, e também iniciar a organização dos módulos como forma de se preparar para solucionar os obstáculos já detectados. É nessa parte da SD que se define “o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. [...] Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Já no desenvolvimento dos “módulos”, são “constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada”. Na “produção final”, sendo a última etapa, os discentes possuem a oportunidade de apresentar todo o seu conhecimento adquirido no processo e ao lado do professor medir todos os avanços conquistados. Ela serve, também, “para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Portanto, pode-se afirmar que a SD é extremamente relevante, pelo fato de permitir um

direcionamento na atividade docente, considerando o desenvolvimento dos saberes linguageiros dos alunos. Desse modo, a finalidade primordial em usar uma SD, no processo de ensino de um gênero, é viabilizar aos alunos o conhecimento essencial para a utilização da língua nas diversas situações comunicativas do cotidiano. Contudo, essa prática proporciona o desenvolvimento dos alunos, tanto na escrita quanto na oralidade, no decorrer do trabalho com a sequência didática, constituindo assim, maior independência e autoavaliação da linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Enfim, é através da SD que o docente pode utilizar vários modelos do gênero escolhido, analisar suas características próprias e conduzir os discentes a desenvolver várias formas de escrita antes de sugerir uma produção final. Embasado em tal contexto, elaborou-se, conforme a Figura 4, um modelo de Proposta Sequencial de Ensino (PSE), no formato de oficinas de leitura-crítica e produção de texto, adaptada da figura 03, que serviu como ferramenta auxiliar para contribuir com a formação multiletrada e omnilateral dos alunos. Esse material teve como finalidade auxiliar no desenvolvimento de habilidades comunicativas do aluno dentro do processo ensino/aprendizagem, engajando-o em práticas de leitura, produção, edição e compartilhamento de gêneros multimodais/multissemióticos, explorando a diversidade de textos e a pluralidade de semioses. Com vistas a possibilitar a educação e formação de um sujeito crítico e preparado para atuação nas mais diversas esferas sociais.

Figura 4 - Proposta pedagógica: Didatizando gêneros multissemióticos do Agro

Apresentação da Proposta Pedagógica para atividades interdisciplinares com gêneros multissemióticos em Língua portuguesa da esfera do Agro	
Objetivo geral: desenvolver práticas de multiletramentos pautadas no ensino/aprendizagem com propostas pedagógicas interdisciplinares e integradoras dos saberes/conhecimentos profissionais, científicos, tecnológicos e culturais, por meio da elaboração de gêneros textuais/discursivos/digitais voltados para a construção de leitores-autores de seus próprios textos, buscando uma formação plena e omnilateral.	
Apresentação da	ATIVIDADE 1: Roda de conversa interativa:
	TEMA 1: Conversar com os professores de Língua portuguesa e alunos do EMI sobre a relevância da compreensão e produção de textos verbais, não verbais e digitais na escola e em redes sociais;
	TEMA 2: Mapear conhecimentos previamente e atualmente construídos pelos alunos do EMI, percepções e limitações sobre compreensão, produção e interação com linguagens (gêneros) da esfera Agropecuária e Agroindústria;
	TEMA 3: Discutir sobre a importância do uso das Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações-TDICs nos ambientes formais e não formais e em redes e mídias sociais;
	TEMA 4: Dialogar sobre a relevância da capacidade da comunicação (compreensão, produção e edição de textos) em redes e mídias sociais para a vida pessoal e profissional.

	PROCEDIMENTOS para a realização da apresentação da situação 1. A apresentação da proposta de atividades pedagógicas deve acontecer mediante diálogos com professores e alunos sobre a finalidade da pesquisa, a importância e os benefícios da participação deles, com o intuito de se obter aprovação de todos para o andamento da intervenção didática; 2. A roda de Diálogo deve priorizar a aproximação entre pesquisador, professores colaboradores e alunos participantes, criando um ambiente satisfatório e espontâneo para comunicação, obtenção de informações que possibilitem a identificação do perfil do alunado, levando em conta o conhecimento prévio e atual dos alunos, suas dificuldades e perspectivas. Duração da atividade: 2h Instrumentos: Caixa de som; Data show; Notebook. Slides, Videodocumentário com tema gerador do Agro. Ambiente: físico: Sala de Aula, Laboratório de informático; virtual: Google-Meet Modo de interação: Presencial ou Online Habilidades: Compreender a importância das TDICs para comunicação (leitura/compreensão, produção e edição de textos) em redes/mídias sociais e da linguagem do Agro para sua formação pessoal e profissional na sociedade contemporânea.
Produção Inicial	ATIVIDADE 2: Compreensão leitora e produção de texto informativo multimodal AÇÃO 1: Criar um Grupo estudantil denominado “Linguagens do Agro” com professores de Língua portuguesa e alunos do ensino médio integrado, na rede social Facebook, para fins de interação em rede em torno de atividades de leitura, produção de textos multissemióticos e postagens de cada turma; AÇÃO 2: Ler textos e assistir vídeos sobre Agronegócio no Brasil para produção, edição e postagem na rede social Linguagens do Agro, utilizando os seguintes links: Vídeo 1: Maiores produtores agropecuários do Brasil (2010 - 2021) Link: https://www.youtube.com/watch?v=7kSWdeB6xwo Vídeo 2: Comida Que Alimenta Link: https://www.youtube.com/watch?v=z6xAKNPV3QI Texto 1: Agropecuária no Brasil: quais regiões geram mais oportunidades? Link: https://blog.uniderp.com.br/agropecuaria-no-brasil/ Texto 2: Mato Grosso é Estado com maior Valor Bruto da Produção Agropecuária Link: http://www.sedec.mt.gov.br/-/15854686-mato-grosso-e-estado-com-maior-valor-bruto-da-producao-agropecuaria AÇÃO 3: Apresentar aos alunos exemplares/modelos de gêneros informativos multimodais: infográficos, memes, podcasts, vídeo-minutos, vlogs, comentários, entre outros; AÇÃO 4: Criar a partir dos referidos exemplares/modelos um roteiro escrito ou digital dos gêneros informativos da AÇÃO 3, utilizando seus respectivos modelos/tutoriais: Tutorial 1: O QUE É INFOGRÁFICO? (Definição e tipos) Link: https://www.youtube.com/watch?v=pWiPFXi3bQ Tutorial 2: como usar o Anchor no celular para produzir podcast. Link: https://www.youtube.com/watch?v=fxvq5woL5F0 Tutorial 3: Como fazer TEASER - Tutorial de vídeos pequenos - SIMPLES EM 5 MINUTOS VOCÊ FAZ O SEU!! Link: https://www.youtube.com/watch?v=1bH49xkLAq4
	PROCEDIMENTOS para realização das ações 1. Os alunos trabalharão colaborativamente em grupos (dois, três, ou quatro pessoas), utilizando o Google-doc ou o Jambord para elaboração do Roteiro do gênero informativo escolhido pelos pares, com orientação do professor pesquisador e do professor regente; 2. Para realização da AÇÃO 2, sortear os links dos vídeos e dos textos entre os grupos; 3. Para realização da AÇÃO 3, utilizar Powerpoint com Datashow ou com Google-Meet; 4. Para realização da AÇÃO 4, disponibilizar links de modelos ou tutoriais de cada um dos gêneros selecionados pelos alunos ou orientá-los a pesquisar modelos ou tutoriais na Plataforma Youtube ou em outras mídias; 5. Para realização das ações desta etapa, observar as dificuldades ou impasses dos alunos, auxiliando-os no manuseio dos materiais. Duração da atividade: 3h Instrumentos: Data show; Notebook; Computadores; Smartphone e/ou Tablet; Rede de internet; Google-Sala de aula; Google-Meet, entre outros. Ambiente: físico: Sala de Aula, Laboratório de informático; virtual: Google-Meet Modo de interação: presencial; online ou híbrido Habilidades: Fazer leitura crítica para promover a curadoria de conteúdo/informação e produzir resumos por meio da leitura e interpretação de textos diversos em ambientes digitais. Produzir roteiros para produção de infográficos, memes, podcasts, vídeo-minutos, entre outros. Conhecer e elaborar gêneros informativos multimodais digitais com a temática do Agro.
1º Click: Gênero	ATIVIDADE 3: Articulando linguagens e ferramentas tecnologias digitais AÇÃO 1: revisando e reelaborando o roteiro do gênero escolhido, orientando o aluno sobre a composição estrutural, conteúdo temático e o estilo misto/híbrido multimodal de cada texto; AÇÃO 2: orientando os alunos a praticarem a leitura como atividade de pesquisa em ambientes virtuais de interação, utilizando tecnologias-digitais em busca de modelos ou tutoriais que os auxiliem na produção e edição do gênero de categoria posts da esfera do Agro em mídias sociais; AÇÃO 3: orientando a conclusão da versão inicial dos gêneros escolhidos pelos alunos; AÇÃO 4: avaliando a versão da produção inicial, sugerindo ajustes ou refacção dos exemplares.

	PROCEDIMENTOS para realização das ações 1. Para realização das ações desta etapa, observar as dificuldades ou impasses dos alunos, auxiliando-os no manuseio dos materiais disponibilizados e orientando os na conclusão das atividades de formulação da versão inicial do gênero por eles escolhidos; 2. O roteiro concluído será postado no Google-Sala de aula pelos alunos para avaliação do Professor Pesquisador; 3. Orientação e revisão referentes ao uso de modelos ou tutoriais online e adaptação deles ao formato do gênero escolhido pelo aluno, bem como quanto ao uso do celular, notebook, computador, sites online ou aplicativos, etc. para proceder a produção inicial. Duração da atividade: 3h Instrumentos: Data show; Notebook; Computadores; Smartphone e/ou Tablet; Rede de internet; Google-Sala de aula; Google-Meet, entre outros. Ambiente: físico: Sala de Aula, Laboratório de informático; virtual: Google-Meet Modo de interação: presencial; online ou híbrido Habilidades: Elaborar e revisar gêneros informativos da área do Agro conforme sua estrutura, conteúdo e estilo; e utilizar os instrumentos tecnológicos e suportes digitais (sites e aplicativos), buscando o protagonismo para produção de textos informativos multimodais na temática do Agro.
2º Click - Gênero digital	ATIVIDADE 4: Revisar, editar, postar e curtir coletivamente a produção ACÃO 1: Editar o gênero para postagem em conformidade com os parâmetros da rede social Facebook criada para a turma; ACÃO 2: Revisar estrutura/formato, conteúdo temático e estilo híbrido/multimodal das semioses/linguagens do gênero produzido; ACÃO 3: Verificar junto aos alunos se seus exemplares comportam coesão e coerência na combinação das linguagens utilizadas para a construção da textualidade verbo-digital e multimodal; ACÃO 4: Postar os exemplares produzidos e editados, orientando os alunos a curtirem as produções, e fazerem os comentários avaliativos. PROCEDIMENTOS para realização das ações 1. Para realização das ações desta etapa, discutir dúvidas, dificuldades ou impasses dos alunos sobre a compreensão da combinação das diferentes linguagens/semioses de cada exemplar produzido 2. Orientação sobre edição dos exemplares, respeitando o roteiro previamente elaborado e a configuração das produções de acordo com as normas do Facebook; 3. Orientação e revisão referentes ao uso estrutura/formato, conteúdo temático e estilo do gênero que deve contemplar estrutura, temática e estilo dos gêneros da esfera do Agro. Duração da atividade: 3h Instrumentos: Data show; Notebook; Computadores; Smartphone e/ou Tablet; Rede de internet; Google-Sala de aula; Google-Meet, entre outros. Ambiente: físico: Sala de Aula, Laboratório de informático; virtual: Google-Meet Modo de interação: presencial; online ou híbrido Habilidades: Revisar, editar, postar e interagir com os textos escritos e multissemióticos que circulam nos ambientes digitais, analisando sua composição (estrutura, conteúdo e estilo), textualidade (coesão e coerência) e finalidade dentro do contexto exigido.
Conclusão	ATIVIDADE 5: Avaliação da proposta pedagógica desenvolvida ACÃO 1: Discutir coletivamente o resultado das curtidas feitas sobre as produções postadas; ACÃO 2: Propor ajustes nas edições e postagens cujas curtidas apontaram necessidade de revisão; ACÃO 3: Discutir e refletir coletivamente sobre o que aprenderam com suas produções; ACÃO 4: Avaliar as contribuições da proposta pedagógica mediante formulário semiestruturado; PROCEDIMENTOS para realização das ações 1. Os grupos de alunos de todas as turmas farão em formato de texto uma revisão geral dos gêneros digitais estudados e depois publicarão no Mural Eletrônico que estará disponível no Padlet. Segue o link para acessar o mural: https://padlet.com/valteson/7tduo1659xho08ca 2. Avaliação da proposta pedagógica por todos os participantes da pesquisa. Duração da atividade: 3h Instrumentos: Data show; Notebook; Computadores; Smartphone e/ou Tablet; Rede de internet; Google-Sala de aula; Google-Meet, entre outros. Ambiente: físico: Sala de Aula, Laboratório de informático; virtual: Google-Meet Modo de interação: presencial; online ou híbrido Habilidades: Produzir textos escritos que abordam revisão de conteúdos de atividades desenvolvidas. Reescrever, avaliar e publicar textos multissemióticos em plataformas digitais com autoria e visão crítica, respeitando e valorizando as diferenças e capacidades de produção.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Nesse material, foram produzidas e reproduzidas atividades que envolvem de forma concretas as práticas languageiras de textos formais e não formais que emergem no meio social

e, assim, tornando-se um produto real para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Sendo que esses textos foram constituído com diversos gêneros digitais, principalmente os contemporâneos, tais como: vídeo-minuto, infográfico, meme e podcast, que na visão de Rojo (2012, p.08), “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 auxilia na produção de conteúdo, desenvolvendo o campo cultural para o ampliação de outros letramentos.

Esse produto foi vinculado as ações da linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT. Enquadrando-se no Macroprojeto 1 que se refere as propostas metodológicas e recursos didáticos em espaço formais e não formais de ensino. Assim, sua aplicação foi por meio de quinze (15) encontros, nas disciplinas relacionadas com o ensino da Língua portuguesa. Portanto, este material se destina, em especial, aos professores de Língua portuguesa e aos alunos do curso Técnico em Agroindústria e Técnico em Agropecuária do EMI, do IFMT – Campus Confresa e depois, de forma ampla, aos demais professores e alunos da instituição, ou seja, servindo ainda como material de ensino/aprendizagem que pode ser trabalhado com todas as turmas do EMI e dos demais cursos.

Por fim, esse PE teve como objetivo introduzir os alunos no mundo da leitura, edição e produção textual verbo-digital e, com isso, possibilitar a reflexão crítica sobre a sua atuação no meio em que vive e no mundo do trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, discutiu-se a análise dos dados gerados na pesquisa e o resultado obtido com base no percurso metodológico adotado, conforme disposto no Capítulo 3, referente à metodologia da pesquisa. Para tal finalidade, estruturou-se o capítulo em cinco partes: primeiramente, discutiu-se os dados obtidos da análise documental sobre o ementário dos PPCs pesquisados; na segunda parte, foi o resultado com base no conteúdo temático das vozes dos docentes acerca de seus procedimentos didáticos/pedagógicos para o ensino de leitura e produção textual com os alunos do 1º ano do EMI; a terceira parte contemplou as vozes dos discentes sobre suas aprendizagens prévias e atuais no componente curricular Língua portuguesa; a quarta parte tece relatos sobre a intervenção didática/pedagógica centrada em práticas de multiletramentos - leitura, produção e autoria de gêneros multissemióticos; e, por último, foi o resultado da avaliação feita por alunos sobre a SD trabalhada no momento da experimentação pedagógica.

4.1 REVELAÇÕES DO EMENTÁRIO DE LP DO 1º ANO DO EMI

Anteriormente à geração dos dados com professores e alunos, buscou-se conhecer as prescrições curriculares que determinavam o que deveria ser ensinado e aprendido em termos de habilidades, conteúdos e gêneros textuais/discursivos no processo educativo e formativo em LP no contexto pesquisado. Para tanto, realizou-se a análise documental sobre o ementário de LP em dois PPCs vigentes até o momento de realização desta pesquisa: do curso técnico de nível médio em Agropecuária e do curso técnico de nível médio em Agroindústria do IFMT-Campus Confresa. Deu-se ênfase ao ementário de LP referente às turmas do 1º ano daqueles cursos.

O PPC dos cursos em destaque tem como objetivo central formar profissionais preparados para atuar em diferentes áreas da produção e transformação vegetal e animal, bem como na conservação do meio ambiente. Além disso, o perfil profissional dos alunos, desses cursos, busca desenvolver habilidades que vão além do conhecimento técnico, tais como: responsabilidade, criticidade, criatividade, autonomia, desenvolvimento interpessoal e comunicação. Os documentos curriculares analisados prescrevem que a formação e o perfil do técnico de nível médio na área do Agro sejam profissionais dinâmicos e inovadores, capazes de atuar em diferentes áreas do mundo do trabalho, que contribuam para o desenvolvimento sustentável da agricultura e da pecuária. Conforme pode-se observar nos resumos enunciativos

do Quadro 3:

Quadro 3 - Dados básicos dos PPCs das turmas do 1º ano EMI dos cursos do Agro

Cursos	Síntese dos objetivos e do perfil profissional dos egressos
<i>Técnico em Agropecuária</i>	O PPC do curso Técnico em Agropecuária está em vigência desde 2015 até os dias atuais, por meio da Resolução do CONSUP nº 024, de 13 de junho de 2017, com uma carga horária total de 3.614 horas. Tendo como objetivo formar profissionais capazes de exercer atividades técnicas com habilidades e atitude, colaborando de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção e transformação vegetal e/ou animal e de conservação do meio ambiente. Eles devem ser ainda capazes de aprender e adaptar-se de maneira flexível às diferentes condições do mercado de trabalho. E possui como perfil do egresso um profissional, crítico, dinâmico, criativo, inovador, preparado para o mercado de trabalho com habilidades técnicas, cognitivas e comportamentais, destacando valores éticos e morais, visão holística e empreendedora, com domínio das relações interpessoais e intrapessoais, formando-se um profissional completo, capaz de se adaptar às mudanças no mercado de trabalho e buscar novas qualificações.
<i>Técnico em Agroindústria</i>	O PPC do curso Técnico em Agroindústria está em vigência desde 2014 até os dias atuais, por meio da Resolução do CONSUP nº 13 de 29 de abril de 2015, com uma carga horária total de 3.498 horas. Tendo como objetivo promover formação profissional técnica para desempenho das funções de Técnico em Agroindústria e também uma sólida formação humanística, tecnológica e científica para jovens ingressantes no ensino médio. E possui como perfil do egresso um profissional com conhecimentos pessoais, éticos e de comunicação. Com habilidades técnicas, cognitivas e atitudinais para operacionalizar o processamento de alimentos em várias áreas, gerenciar sistemas de controle de qualidade e aplicar técnicas de mercado para distribuição e comercialização de produtos. Capaz de atuar na aplicação de programas preventivos, higienização e sanitização, na diminuição do impacto ambiental e na supervisão do programa de manutenção de equipamentos.

Fonte: PPC Agropecuária (2015) e PPC Agroindústria (2014)

No que se refere a ementa de LP de cada curso, com base no teor temático deste documento contido no Quadro 4, mais adiante, constatou-se a falta de contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos propostos para a formação do técnico de nível médio para atuação na esfera profissional do Agro. Os conteúdos prescritos centravam-se apenas no ensino de LP, sem fazer a integração e/ou interdisciplinaridade com áreas do conhecimento técnico (campo da agropecuária ou agroindústria) que dialogassem com as necessidades de uma ampla formação dos alunos para a vida pessoal, para atuação no mundo do trabalho do Agro e para além dos saberes puramente linguísticos, os quais não condiziam diretamente com os objetivos da formação profissional do egresso dos cursos pesquisados.

Os conteúdos de saber/conhecimento de LP constantes da ementa 1 e a ementa 2, representado no Quadro 4, põem em evidências que, embora estes sejam importantes para a leitura/produção textual necessária ao desenvolvimento da comunicação, no que diz respeito a comunicação profissional dentro da área do Agro e para uma formação ampla do profissional nesse domínio, tais conteúdos não são suficientes, posto que os conteúdos em pauta estão desconectados das linguagens hodiernas e das tecnologias digitais de informação e

comunicação. As temáticas das ementas revelam que o currículo do contexto educacional pesquisado não contempla em sua organização os conteúdos/saberes da linguagem contemporânea. Dentre esses os gêneros de textos e discursos digitais multissemióticos/multimodais emergentes e indispensáveis à comunicação de nossos dias. Vejamos.

Quadro 4 - Ementas do componente curricular LP - turmas do 1º ano dos cursos do Agro

Curso	Ementas
Agropecuária	Ementa 1 Ampliar a competência linguística do aluno tanto na modalidade oral quanto escrita para se expressar de modo eficaz, satisfazendo os requisitos básicos da profissão. Estudo e construção de textos orais e escritos; bem como as tipologias de textos; mecanismos de composição textual; leituras de textos variados, que contemplem textos técnicos e não técnicos; situações textuais e situações de vida, que influenciam nas diversas leituras que podem ocorrer; ordenar ideias para elaborar textos; expressão oral e comunicativa.
Agroindústria	Ementa 2 Fonética. Acentuação. Morfologia. Sintaxe. Estilística. Tópicos de leitura e produção textual. Conceito de texto. Língua e linguagem. Linguagens verbais e não verbais. O texto Literário. A História da Literatura. Introdução à Literatura. Trovadorismo. Humanismo. Classicismo. Quinhentismo. Barroco. Arcadismo. Literatura Africana, Afro-brasileira e dos povos indígenas.

Fonte: PPC Agropecuária (2015) PPC Agroindústria (2014)

Com base no quadro em tela, cabe a reflexão de que não se pode perder de vista que, com a expansão da esfera do Agro, a comunicação nesse campo profissional depende cada vez mais da mediação tecnológica digital. Notadamente, com a evolução da produção e o poder econômico do Agro em escala nacional e internacional, bem como a demanda por profissionais comunicativos nesse âmbito.

A análise do ementário em pauta revelou a urgência de atualização do PPC de LP dos cursos pesquisados. Os tópicos de conteúdo a serem ensinados e aprendidos pautam nos princípios especificamente tradicionais do ensino de língua. Deixam de fora do currículo os aspectos culturais, linguageiros, tecnológicos e sociais contextualizados com a realidade do alunado, para priorizar apenas a construção do letramento especificamente “da letra” (cf. ROJO, 2012), que em decorrência disso, limitam as interações dos alunos com as múltiplas culturas e linguagens contemporâneas, principalmente, com a cultura digital e com as leituras de mundo possibilitadas nas e pelas práticas sociais do dia a dia e também escolares (GRAMSCI, 1981; FREIRE, 1989; BAKHTIN, 2006; ROJO, 2012, 2017).

Para além do exposto, constatou-se ainda que a falta de contextualização e da integração dos conteúdos de LP com outros componentes curriculares em torno da interdisciplinaridade no ementário se consistiu em um empecilho que precisa ser superado. Nessa direção, Ramos (2010, 2017) elucida que, para a organização e a integração dos saberes no currículo e nas práticas pedagógicas, não basta que as comissões de educadores procedam a uma simples

junção somatória das disciplinas de formação geral e de formação profissional. Para tanto, é preciso que se incorpore nesse processo os princípios e os sentidos filosóficos-epistemológicos de que a integração dos componentes curriculares deve estar sedimentada em dimensões de saberes/conhecimentos essenciais para prática social. Em outros termos, integração entre os saberes da vida, do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como pilares estruturantes do currículo e da prática pedagógica.

Segundo Vygotsky (2007), a linguagem possibilita as interações e as mediações na construção dos saberes/conhecimentos e a inter-relações sociais (cf. VYGOTSKY, 2007). Decorre dessa assertiva a compreensão de que o trabalho de ensino de LP, a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, autonomia e autoria na produção dos gêneros de textos/discursos contemporâneos voltados para a formação do técnico de nível médio nos cursos do Agro requerem a construção de uma didática específica, em termos gramscianos, para se avançar em uma formação humana integral, politécnica e omnilateral.

As lacunas identificadas, mediante o resultado analítico dos PCC, potencializou a necessidade de construção de uma proposta didático-pedagógica que subsidiasse a atualização curricular e as práticas de ensino-aprendizagem de LP pautadas na abordagem dos multiletramentos, contemplando atividades de leitura crítica, produção e edição de gêneros textuais-digitais, com o intuito de atender aos docentes e discentes dos cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria Integrados ao Ensino Médio do Campus Confresa, IFMT. Para ir adiante com essa proposição, deu-se voz ao professor e aos alunos dessa instituição, com vistas a conhecer seus conhecimentos prévios, limitações, necessidades e perspectivas. Os próximos tópicos dão conta disso.

4.2 RELATOS DOCENTES SOBRE O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LP

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se averiguar em relatos dos professores de LP os gêneros textuais/discursivos mais trabalhados em suas aulas de leitura e produção textual e identificar, nos discursos destes, suas percepções didáticas/pedagógicas e procedimentos metodológicos adotados, com vistas à compreensão dos desafios e às dificuldades enfrentadas no processo de ensino/aprendizagem de linguagem.

O conteúdo temático das respostas ao roteiro de questões que nortearam o grupo focal de discussão realizado com os professores de LP, em torno da prática didático-pedagógica e metodológicas destes, revelou um quadro de desafios enfrentados por aqueles docentes diante das contradições e imprevisibilidades do processo de ensino/aprendizagem. No que se segue,

põem-se como amostra de dados, em destaque neste tópico, 16 unidades enunciativas dos relatos dos professores acerca de seus desafios, percepções e avaliações ao trabalharem as habilidades e os conteúdos de LP no contexto das aprendizagens dos alunos dos dois cursos do Agro, aqui sob estudo.

O conteúdo dos segmentos enunciativos do Quadro 5 revela a falta de interesse e motivação dos alunos com relação à prática de leitura e produção dos gêneros trabalhados nas aulas de LP. Os enunciados docentes apontaram que o ensino de compreensão leitora se mostrava como um dos principais desafios por eles enfrentados na produção textual e demonstraram que os alunos não gostavam de ler, porque eles não tinham “foco” D2. Não conseguiam concentrar no desenvolvimento das atividades, porque tinham “preguiça” D1. Eles traziam consigo “defasagem” de aprendizagem e compreensão leitora previamente ao ingresso no ensino médio integrado D4. Diferentemente desses docentes, D3 relatou que seus maiores desafios estavam relacionados com a sua própria formação inicial e atuação como professora de LP. Atuou poucas vezes neste domínio, e tinha “muita dificuldade em lecionar esta disciplina”, devido a formação em letras (Português/Inglês).

Quadro 5 - Desafios em atividades de ensino de LP no 1º ano dos cursos do Agro

Categoria	Segmentos enunciativos de análise
Desafios do ensino em prática leitora e produção textual/discursiva em Língua portuguesa.	D1. Eliminar a preguiça de ler dos alunos e fazer eles ter interesse na leitura necessária para sua aprendizagem. E falta motivação para desenvolver as atividades.
	D2. Falta de foco, concentração e interesse dos alunos
	D3. Os meus maiores desafios no ensino de leitura, compreensão e produção de textos em língua portuguesa estão na minha própria formação. Eu tive pouca atuação como professora de português e sinto muita dificuldade em lecionar esta disciplina.
	D4. A defasagem educacional, a falta de motivação e a dificuldade de concentração. Além disso, estimular esses discentes a ter o gosto pela leitura, fator que, consequentemente, influenciará na compreensão e na produção de textos.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Os segmentos enunciativos do Quadro 5 e o conteúdo do ementário de LP do Quadro 4 fundamentam a compreensão de que muito ainda precisa ser feito em termos de atualização das práticas de ensino/aprendizagem deste componente curricular no contexto pesquisado, com vistas à superação dos métodos convencionais que norteiam a construção curricular e a cultura local. Principalmente no concerne a mudança de atitudes dos estudantes, de forma que estes possam avançar no desenvolvimento de capacidades linguageiras (VYGOTSKY, 2007; BAKHTIN, 2016; ROJO, 2017).

Os imperativos dos tempos contemporâneos demandam celeridade das pessoas com mais “conhecimento e a interação em uma infinidade de novas práticas sociais que emergem e se transmutam incessantemente” (LEITE; SILVA, 2015, p. 86). O que consequentemente

exigem, das instituições escolares, proposições curriculares que orientem, coerentemente, o trabalho docente em torno de práticas linguageiras com gêneros de textos/discursos contemporâneos para os fins de inovação do ensino com perspectiva de processo gradativo das aprendizagens do aluno, com ênfase nos letramentos que aprimorem o conhecimento condizente com a realidade e as necessidades do público estudantil.

Nessa direção, Coscarelli e Novais (2010, p. 36), já apontavam que, na medida em que se dá o avanço da tecnologia digital, tem-se também a mudança de padrão e de habilidade do leitor. Por conseguinte, é preciso que se reveja o conceito e a função da leitura e dos textos/discursos contemporâneos. Sem deixar de rever o papel social de quem se torna responsável pelo desenvolvimento dessa prática social dentro do contexto escolar, levando em conta a diversidade, e a multissemiocidade/multimodalidade dos textos/discursos em circulação com advento das tecnologias digitais. Em específico, aqueles que possibilitam situações reais de comunicação, motivando o aluno a ler os construtos textuais verbais e não verbais “o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones” e até mesmo o som.

Os segmentos enunciativos constantes do Quadro 6 põem em evidência as percepções e avaliações dos professores de LP acerca dos problemas de aprendizagem dos alunos. Salientam os entraves para o desenvolvimento linguístico e linguageiro destes. As percepções que emanam das enunciações docentes revelam um quadro complexo e pleno de dificuldade do público discente do 1º ano dos cursos técnicos de nível médio do Agro, com relação ao desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora e produção textual, limitando o êxito em atividades de práticas da LP. Consequentemente que tais problemas traduzem o enfrentamento dos desafios da prática didático-pedagógica daqueles docentes.

Quadro 6 - Percepção e avaliação docentes sobre problemas de aprendizagem dos estudantes do 1º ano

Categoria	Segmentos enunciativos de análise
Principais problemas de aprendizagem em Língua portuguesa.	D1. Eles têm dificuldade de interpretação. Muita dificuldade de escrever textos e tem vários desvios ortográficos.
	D2. Creio que o acúmulo de tarefas/atividades é um fator que resulta problemas na aprendizagem desses estudantes.
	D3. Estão relacionados à escrita dos alunos. Tenho é que esses alunos precisam aprender conteúdos bem básicos lá de trás.
	D4. Estão relacionados exatamente à prática de leitura, à compreensão e à produção de textos.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor.

Os relatos perceptivos e avaliativos de D1 e D3 indicaram que a complexidade da aprendizagem dos alunos estava centrada na produção textual. Em D3 “esses alunos precisam

aprender conteúdos bem básicos lá de trás”, revelando em sua percepção/avaliação que essa problemática também é oriunda da incipiência da educação/formação linguística que os alunos ingressantes trazem ao EMI. Constatou-se com isso que a defasagem de aprendizagem prévia dos saberes linguageiros em LP tem afetado o desenvolvimento de novas aprendizagens do público estudantil em âmbito do contexto social pesquisado.

Em D2 o problema de aprendizagem residiu na extrapolada carga horária dispensada às atividades das demais disciplinas do curso. Em D4, além da produção textual, a problemática também se reflete na prática de compreensão leitora, prejudicando a aprendizagem de construtos essenciais à formação discursiva do ser social.

Para além do exposto, constatou-se com os segmentos enunciativos analisados que a aprendizagem dos alunos das turmas do 1º ano dos cursos do Agro sob estudo é fragmentada e desarticulada da interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, tal como demonstrado na análise do ementário de LP, constante do PPC dos cursos sob estudos (cf. Quadro 4). A falta de articulação identificada remeteu a existência de uma cultura curricular tradicional local do Ensino Fundamental que afeta a continuidade do estudo do aluno ao chegar no EMI. Todavia, esses currículos carregam uma didática desatualizada que não faz parte do cotidiano dos alunos e se apresentam desconectados das multiplicidades culturais e linguageiras presentes no contexto das práticas sociais contemporâneas (ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015).

Nesse sentido, urge que professores criem possibilidades para que os alunos trabalhem com a linguagem integrada/articulada em uma pedagogia centrada nos multiletramentos para contemplarem uma formação discursiva ampla, isto é, cultural, científica, tecnológica, democrática e autônoma que seja capaz de fundamentar em três dimensões: “a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 141).

No Quadro 7, os enunciados docentes colocaram em destaque a avaliação do desempenho da aprendizagem dos alunos do 1º ano dos cursos do Agro. Todos os docentes, até o momento da pesquisa, utilizavam termos que traduziam a fragilidade do desempenho dos discentes na apropriação dos saberes linguageiros contemporâneos em LP. Muitos conseguiam desempenhar “bem” D1, tinham desempenho “mediano” D2, ou seja, precisavam melhorar a capacidade de leitora e a produção em LP. Na enunciação de D3, os alunos que já traziam consigo tal domínio se saíam bem, mas os que não dominavam não entendiam “absolutamente nada”, ficavam perdidos e desmotivados. Em D4, o que estava dentro da realidade dos alunos “o principal” estava sendo desempenhado. Isso remeteu a compreensão de que poucos alunos tinham progredido na aprendizagem com a prática leitora e produção textual/discursiva. Os

quais, por sua vez, precisavam ainda de avanço em nível considerado e satisfatório de aprendizagem referente às atividades de compreensão e produção em LP.

Quadro 7 - Avaliação do desempenho no processo de aprendizagem em LP

Categoria	Segmento enunciativo de análise
Avaliação do desempenho em leitura e produção em LP.	D1. Muitos alunos conseguem se desenvolver bem, mesmo vindo do ensino fundamental com muita dificuldade.
	D2. São medianos. Eles ainda precisam melhorar o nível de leitura e de escrita para corrigir suas defasagens nessas práticas.
	D3. Os alunos que já têm uma boa noção de escrita, desenvolvem bem. Já os alunos que não têm uma base boa, não está entendendo absolutamente nada do que eu estou falando e, assim, percebo que ele fica perdido e desmotivado
	D4. Dentro da realidade dos discentes, acredito que o principal ponto está sendo paulatinamente alcançado.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

O conteúdo temático dos enunciados constantes do Quadro 7 ratificaram o resultado dos quadros analíticos anteriores sobre a fragilidade das aprendizagens prévias dos alunos em LP trazida da Educação fundamental para o EMI, que representa fruto de uma construção discursiva que estava distante da realidade vivenciada por esses alunos dentro dos cursos do Agro. O que atestou a desmotivação e o tímido desempenho daquele público estudantil.

Esse cenário complexo que envolveu professor, aluno e linguagem na formação profissional técnica de nível médio requer que o currículo e as práticas educacionais discursivas caminhem alinhadas com o multiculturalismo social, com a diversidade das linguagens (gêneros de textos/discursivos) emergentes veiculadas nas esferas e redes sociais com mediação das novas tecnologias digitais (ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2019). Isso porque hodiernamente urge deixar de privilegiar de forma quase exclusiva “a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 144).

Uma vez que, com a proeminência das TDICs, novos espaços e modos de leitura, produção e compartilhamento de textos/discursos trouxeram novos estilos e modos de comunicação que deveriam estar associados ao ensino de LP na educação básica, o que se alinha com as necessidades de alunos em formação nos cursos do Agro, “em que se compartilham áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, entre outros” (cf. COSCARELLI et al., 2020, p.05). Com isso, ter-se-ia o aluno em interação com as múltiplas linguagens e tecnologias de seu tempo na construção de habilidades de recepção, autoria na produção e compartilhamento dos textos/discursos e, assim, tornarem protagonistas de sua formação em sintonia com a cultura

da sociedade contemporânea.

Os segmentos enunciativos de D1, D2, D3 e D4 no Quadro 8 revelaram que os gêneros trabalhados pelos professores em sala de aula, na disciplina de LP, não contaram com a mediação de recursos tecnológicos digitais. Os procedimentos estão voltados muito mais para os meios tradicionais de ensino e do letramento do impresso (ROJO, 2017), do que leitoras e produção de textos em ambientes digitais. Em Coscarelli (2014) tem-se que as atividades por meio das práticas de ensino de gêneros textuais/discursivos, somente são significativas aos alunos, se estabelecerem uma relação de utilidade para sociedade atual. Ou seja, elas têm que ir além da simples prática do reconhecimento das formas e/ou estrutura desses gêneros, tornando-se essencial reconhecer também a flexibilidade de sua composição, exploração de seu conteúdo linguístico, as produções de sentido e as decisões efetuadas pelo autor.

Quadro 8 - Ensino dos gêneros textuais/discursivos em LP

Categoria	Segmento enunciativo de análise
Gêneros textuais/discursivos mais trabalhados em prática leitora e produção em LP.	D1. Trabalho com poema, debate, romance, textos dissertativos/argumentativos escritos e orais.
	D2. Trabalho com resumo simples e o resumo expandido, a palestra, a biografia, receita humorística, mesa redonda, texto argumentativo.
	D3. Trabalho com materiais voltados para os textos dissertativos/argumentativos, o relatório e com o gênero abaixo assinado, entre outros.
	D4. Trabalho com tirinhas, piada, charge; notícia, reportagem, artigo de opinião; propagandas, outdoor; carta aberta, e-mail; seminários, artigo científico, fichamento, resumo, resenha; conto, crônica, novela, romance, poema.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Portanto, os argumentos emergidos das vozes de D1, D2 e D3, bem como D4 (com poucas exceções), tal como verbalizado no Quadro em foco, sinalizam a inexistência de expressões que remetem às práticas sociais da linguagem contemporânea, tais como a prática leitora, produção, edição e compartilhamento de textos multissemióticos e/ou multimodais, principalmente os digitais, em suas atividades.

Dessa maneira, constatou-se que as percepções de ensino dos docentes, até o momento da pesquisa, ainda não estavam em sintonia com as abordagens dos multiletramentos (cf. ROJO, 2012), e nem mesmo alinhada com as proposições da BNCC que na área da linguagem busca “[...] contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70). Pois as falas dos docentes nos sinalizam que suas metodologias ainda se fundamentam em um ensino de língua convencional, estruturado bem mais nas atividades leitoras e produções de textos verbais do que nos textos multimodais/

multissemióticos que estão em plenas circulações, principalmente, nos meios digitais.

Com base nos dados por ora analisados, partindo das enunciações dos professores de LP, contatou-se a necessidade daqueles profissionais e do público estudantil de subsídio didático-pedagógico para se avançar na atualização de práticas de ensino e de aprendizagem dos gêneros contemporâneos em LP nos cursos técnicos de nível médio da esfera do Agro. Para tanto, a subseção 4.4, mais adiante nesta dissertação, abordou-se as etapas da experimentação pedagógica com uma SD elaborada e modelada em cinco oficinas, com vistas à atualização da prática do professor, em torno da abordagem dos multiletramentos para os fins de instrumentar o docente com base didática e metodológica para integração das novas linguagens e tecnologias digitais no currículo (Projeto Pedagógico de Curso) e nas atividades da aprendizagem de LP no contexto pesquisado.

4.3 REVELAÇÕES DOS DISCENTES DO 1º ANO DO EMI SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LP

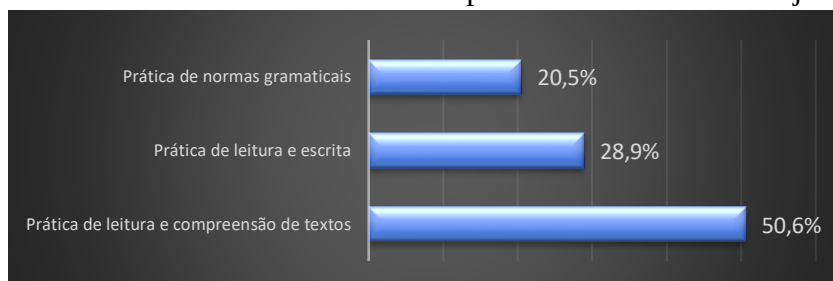
Nesse tópico, destacou-se o resultado da análise dos dados obtidos mediante as respostas dos alunos do 1º ano dos cursos do Agro às 13 (treze) perguntas do questionário aplicado. Do total de 122 alunos destes cursos, 83 assinaram o TALE e o TCLE e participaram da pesquisa. Desse total de alunos participantes da pesquisa, 50 eram do curso Técnico em Agropecuária e 33 do curso Técnico em Agroindústria. Sendo que 65,1% dos alunos participantes possuíam a faixa etária entre 15 e 18 anos, 32,5 % eram referentes aos alunos da faixa etária de até 15 anos e somente 2,4 % se referiram aos alunos entre 18 e 25 anos.

Neste questionário aplicado aos discentes, foram disponibilizados em algumas questões a possibilidade de os alunos responderem mais de uma alternativa em uma única pergunta, por isso, o quantitativo de respostas em alguns gráficos, a seguir, foram superiores ao quantitativo de alunos participantes da pesquisa. Como foi o caso dos Gráficos: 06, 08 e 10. Outro ponto a ser detalhado, nesta fase da pesquisa, foi a quantidade de perguntas utilizadas para a obtenção de dados. Das 13 (treze) questões existentes no questionário aplicado, selecionou-se somente 10 (dez) para ser analisada, pelo fato desse quantitativo escolhido já contemplar com os dados necessários para responder aos objetivos almejados com esse público pesquisado.

O Gráfico 1 explicitou os conteúdos que os alunos mais estudaram em aulas de Língua portuguesa ao longo de sua trajetória estudantil até o momento de realização desta pesquisa. 50,6% desses alegaram que a “Prática de leitura e compreensão de texto” foi mais recorrente durante o percurso escolar do que as demais práticas de linguagem (normas gramaticais, leitura

e escrita). Revelando, portanto, ênfase na leitura em detrimento da produção textual, que no caso em questão, tratando-se de um letramento focado apenas na linguagem verbal. Vejamos.

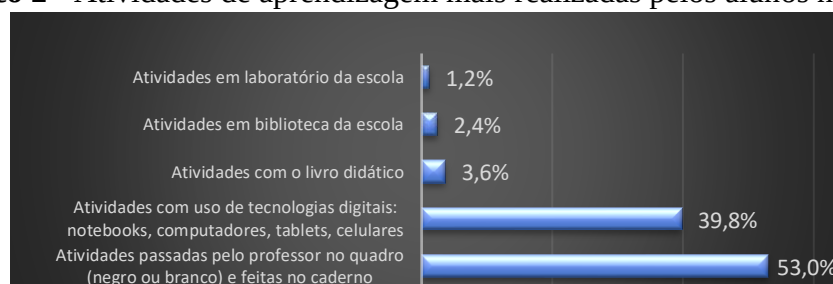
Gráfico 1 - Conteúdos de LP mais estudados pelos alunos durante a trajetória escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se referiu às atividades de aprendizagem mais recorrentes durante as aulas de LP, 53% dos alunos apontaram as “atividades passadas pelo professor no quadro (negro ou branco) e feitas no caderno”, 39,8% indicaram as “atividades com uso de tecnologias digitais: notebooks, computadores, tablets, celulares”, durante o período pandêmico. Enquanto 1,25% em laboratório, 2,4% em biblioteca e 3,6% com o livro didático. O que demonstrou a falta de mais engajamento dos alunos em ambientes de atividades escolares para motivação do estudo da LP em ambientes importantes para pesquisa como construção de aprendizagem, tais como em laboratório e biblioteca. O Gráfico 2 atesta o exposto.

Gráfico 2 - Atividades de aprendizagem mais realizadas pelos alunos na escola



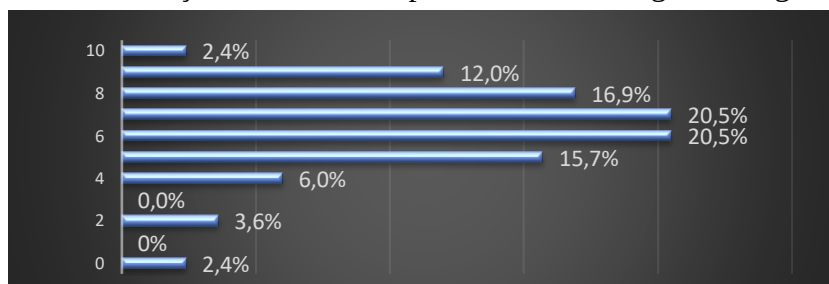
Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se referiu ao nível de aprendizagem em LP, o Gráfico 3 trouxe a configuração do resultado obtido mediante a autoavaliação dos alunos. Apenas 2,4% se consideravam alunos nota 10; 12% como alunos nota 9; 16% como alunos nota 8. Enquanto que a maioria dos estudantes (20,5%) se autoavaliava com a nota 7 e 6. Outros 15,7% com nota 5; 6,0% com nota 4; 3,6% com nota 2 e 2,4 com a nota zero.

No entanto, a soma 15,7% com nota 5, mais (+) 6,0% com nota 4, mais (+) 3,6% com nota 2, mais (+) 2,4 com a nota zero, corresponde a um percentual de 27,7% de alunos que se

autoavaliaram abaixo do nível mediano de nota 6, chamando atenção para os alunos que atribuem nota zero ao seu nível de aprendizagem em LP. Estes dados sinalizaram para a urgência de revisão dos conteúdos e dos métodos de ensino de LP, de forma a criar possibilidades e condições de aprendizagem mais abrangentes e mais inclusivas em termos do desenvolvimento da capacidade de linguagem no contexto escolar pesquisado.

Gráfico 3 - Auto avaliação de 0 a 10 do aprendizado em Língua Portuguesa na escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

No tange a importância de saber se comunicar bem em LP, o Gráfico 4 demonstrou que 79,5% dos participantes que integraram a amostra responderam que consideravam importante saber se comunicar por escrito, oralmente e através de redes e mídias sociais na LP para a continuidade dos estudos e para o futuro profissional deles. 16,9% dos respondentes informaram que “considera parcialmente importante”, 3,6% responderam que “não tenho uma ideia formada sobre isso” e nenhum responderam que “não considero importante”. Com esses dados, inferiu-se que, embora o resultado do gráfico anterior apontou percentuais de autoavaliação dos alunos sobre dificuldade de aprendizagem, eles reconhecem a importância dos saberes de linguagens para a comunicação e socialização.

Gráfico 4 - Visão dos alunos sobre a importância de se comunicar por escrito, oralmente e através de redes e mídias sociais na Língua Portuguesa para a continuidade dos estudos e para o futuro profissional

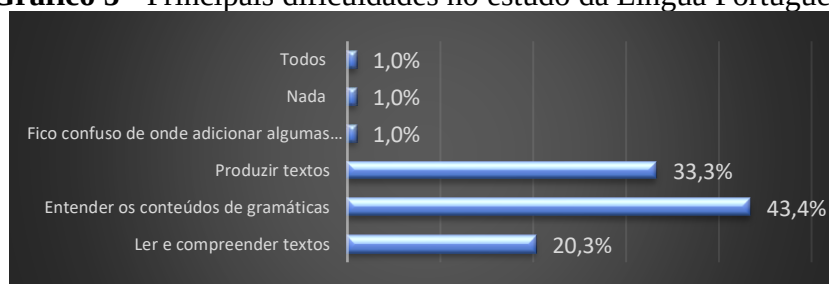


Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se referiu às principais dificuldades de aprendizagem, o Gráfico 5 explicitou que

43,4% dos discentes tinham dificuldade de “Entender os conteúdos de gramáticas”, 33,3% “Produzir textos” e 20,3% dos participantes responderam que seus desafios eram “Ler e compreender textos”. Esses dados revelaram um quadro complexo na aprendizagem dos alunos, mesmo eles tendo as práticas de leitura e compreensão de textos mais recorrente durante o percurso escolar (cf. Gráfico 1), os dados aqui explicitaram que essas práticas não foram suficientes para promover o conhecimento necessário para a formação leitora e de produção textual desses alunos, posto que para produzir textos é preciso dominar a leitura e compreensão destes.

Gráfico 5 - Principais dificuldades no estudo da Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em se tratando das práticas textuais, o questionário aplicado e representado no Gráfico 6 indagou sobre o tipo de textos que os alunos consideravam que facilitaria seu aprendizado nas aulas e nas atividades de leitura, compreensão e produção textual em LP. 20,9% consideravam os textos imagéticos e ilustrativos, 11,4% “Os textos informativos de páginas da internet” e 11% “Os textos sobre humor”, considerando que cada aluno poderia marcar mais de uma alternativa, esse percentual é referente à 264 respostas. Esses dados fundamentaram a necessidade de propostas didático-pedagógicas para o melhoramento das aprendizagens desses alunos pautadas na abordagem dos multiletramentos, a qual contemplou o trabalho com os textos/discursos multimodais.

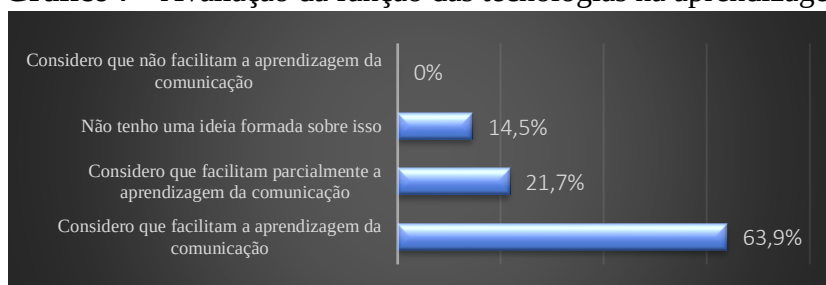
Gráfico 6 - Textos considerados facilitadores da aprendizagem em atividades de LP.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 7 relatou as percepções dos alunos quanto ao uso de recursos tecnológicos nas atividades de aprendizagem de LP; 63,9% dos alunos consideravam que o uso de recursos tecnológicos digitais (computadores, notebooks, tablets, celulares, aplicativos e textos digitais) facilitavam a aprendizagem da comunicação em LP. 21,7% consideravam que facilitavam parcialmente. Enquanto 14,5% não souberam opinar. Logo, a maioria dos discentes demonstrou a importância de se aprender, por meio desses aparatos tecnológicos da comunicação.

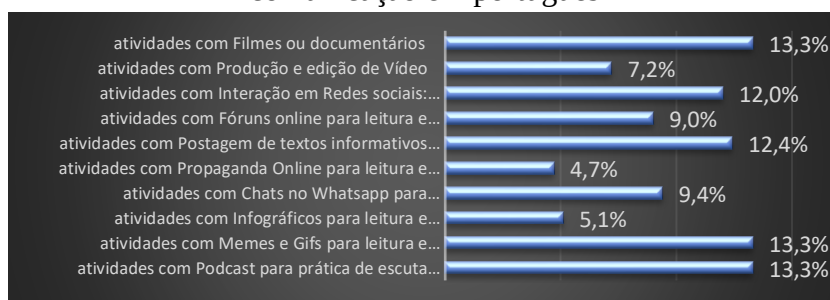
Gráfico 7 - Avaliação da função das tecnologias na aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em complemento ao exposto, o Gráfico 8 trouxe dados com 233 respostas (considerando a opção de marcar mais de uma resposta no questionário) referente às atividades com textos digitais que os alunos acreditavam que poderiam lhe auxiliar na aprendizagem da comunicação em LP. 13,3% apontaram as “Atividades com Podcast para prática de escuta para interpretação”, “Atividades com Memes e Gifs para leitura e comunicação escrita animada” e “Atividades com Filmes ou documentários”. 12,4% afirmaram que as “Atividades com Postagem de textos informativos em redes e mídias sociais” e 12% as “Atividades com Interação em Redes sociais: Facebook, Instagram, YouTube”. Esses dados sinalizaram para a compreensão de que, embora o contexto escolar pesquisado não contemplasse tais atividades de aprendizagem, os discentes avaliaram como ferramentas facilitadoras para o desenvolvimento da capacidade linguageira/comunicativa.

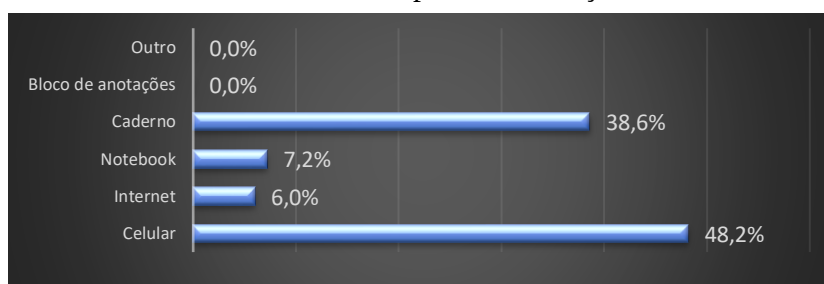
Gráfico 8- As atividades com textos digitais que poderiam auxiliar na aprendizagem da comunicação em português



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 9 buscou dados acerca dos instrumentos mais utilizados para a realização de atividades escolares. 48,2% dos discentes afirmaram o celular como o mais utilizado. 38,6% afirmaram que é caderno e 7,2% o notebook e 6% a internet. Em termos da mediação instrumentalizada, os dados revelaram que, embora as tecnologias digitais são proeminentes na vida social, no contexto pesquisado, o uso de instrumento analógico “o caderno” ainda predomina em detrimento do uso do notebook e da internet.

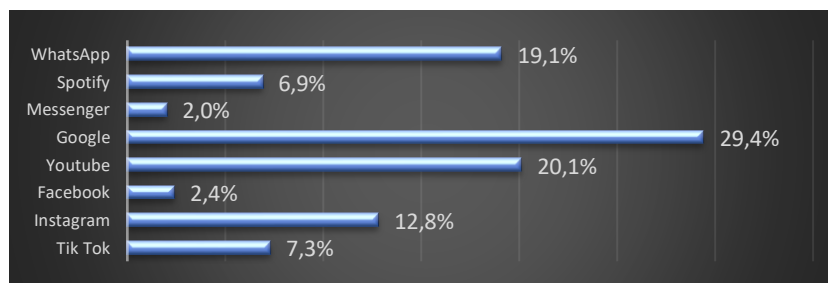
Gráfico 9 - Os instrumentos mais utilizados para a realização de suas atividades escolares



Fonte: Elaborado pelo autor.

O próximo gráfico colocou em destaque os instrumentos tecnológicos digitais considerados pelos alunos como ferramentas que motivariam e ajudariam na aprendizagem. Considerando que cada aluno poderia marcar mais de uma alternativa, obteve-se 204 respostas com três destaques: o Google com 29,4%, o YouTube 20,1% e o WhatsApp 19,1%. Os dados contidos no Gráfico 10 atestaram que os alunos reconhecem a função de mediadores tecnológicos digitais na construção da aprendizagem ausentes na sala de aula do contexto pesquisado.

Gráfico 10 - Os instrumentos tecnológicos/digitais que facilitam e motivam a aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados obtidos mediante o questionário revelaram que alguns dos alunos pesquisados já devolveram práticas de leituras, compreensão e produção textuais em seu percurso escolar, conforme o Gráfico 1. Mesmo eles tendo avançados nessas práticas, percebeu-se que a maioria

deles ainda se encontrava em nível mediano e baixo de aprendizagem, tal como posto no Gráfico 03. Com isso, infere-se que tais práticas de leituras e produções textuais, imanente às aulas de LP, ainda não contemplavam de forma significativa as práticas alinhadas com linguagens que circulam no contexto social deles e nem na nova cultura, digital (ROJO; 2012, 2019).

Assim, torna-se essencial “ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam” (cf. ROJO, 2008, p. 586-587), para que os alunos por meio dos multiletramentos tenham a possibilidade de experienciar e/ou se apropriar dos novos conhecimentos linguageiros dessa diversidade de saberes (culturais e linguísticos), que por meio das práticas discursivas digitais (leitura, produção e edição) possam criar oportunidades para fazer (res)significar em um mundo cada vez mais multilinguístico e multicultural.

Seguindo essa linha de pensamento, os dados constantes do Gráfico 4 e 7 revelaram que a maioria dos alunos já reconhecia a importância da utilização das tecnologias digitais como instrumentos de aprendizagem. Com isso posto, Rojo e Barbosa (2015, p 122) chamam atenção para a compreensão de que com as TDICs surgiram “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”.

Nessa perspectiva, tais tecnologias, quando didatizadas e integradas ao processo de ensino e aprendizagem com mediação dos gêneros multimodais/multissemióticos, transformam-se em ferramentas potencializadoras das capacidades linguageiras/comunicativas, principalmente, no que se refere às práticas de compreensão e produção comunicativas tecidas de diversidade de semioses da textualidade digital (ROJO; 2012, 2019).

Desse modo, tais concepções se alinham com os dados do Gráfico 06 e 08. Estes enfatizaram a função facilitadora que esses gêneros exercem nas aprendizagens dos construtos da LP em meio às práticas discursivas reais. Acerca desta constatação, Bakhtin (1997, p.305) postula que quanto mais dominamos as variedades e modalidades comunicativas do gênero de texto/discursivo, mais efetuamos “o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos”.

Os resultados configurados no Gráfico 02, 05 e 09 evidenciaram que as atividades desenvolvidas no componente curricular LP potencializam o sistema tradicional de ensino, em detrimento ao desenvolvimento de capacidades e habilidades linguageiras/comunicativas do público estudantil, o que caminha na contramão de práticas multiletradas das linguagens e das TDICs. Essas, por sua vez, são oportunas para o despertar da capacidade crítico-criativa e

autônoma dos alunos, em específico, pensar e refletir sobre a sua condição e necessidades, bem como compreender o contexto social em que vive. O que é indispensável para a afirmação da autoria e do protagonista na compreensão, produção, edição e compartilhamento de saberes/conhecimentos possibilitados nas e pelas práticas de linguagem da vida e da escola (ROJO; MOURA, 2019).

Por último, o Gráfico 10 trouxe dados que se mostram importantes, os quais possibilitaram a definição e fundamentação da SD de atividades utilizadas na experimentação pedagógica que deu origem ao produto educacional, fruto desta pesquisa. Os mesmos dados serviram de ponto de partida para ampliar e reformular a referida SD de atividades com a mediação de ferramentas tecnológicas e mídias digitais (Google, YouTube, WhatsApp e Instagram). Constatou nas respostas dos alunos que estas ferramentas e mídias são motivadoras, auxiliando suas aprendizagens.

Em suma, as percepções e avaliações dos alunos-participantes deste estudo revelaram a relevância significativa deste trabalho de pesquisa, como germinador de um produto educacional, que, por seu turno, corresponde às necessidades didáticas reais emergidas de um público que traz em suas práticas de linguagem (leitura, compreensão e escrita) um histórico de dificuldades e desmotivação que impera em sua trajetória de aprendizagem de LP.

Produto educacional este em formato de um Caderno de orientação pedagógica com atividades interdisciplinares em torno da prática de linguagens e tecnologias, aqui representada no ensino e na aprendizagem do gênero informativo multissemiótico para o ensino da LP em cursos técnicos integrados ao ensino médio da área do Agro, com vistas a uma formação plena e omnilateral do público estudantil. Tem-se como objetivo auxiliar os professores de LP atuantes nesse contexto com uma didática dos multiletramentos que integre linguagens e tecnologias digitais contemporâneas como fomento ao currículo integrado e da prática educativa- formativa em EPT.

Espera-se que este material didático de apoio à revisão e organização curricular dos conteúdos de LP seja colocado em práticas pedagógicas do Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa, dos demais campi desta instituição, da rede dos Institutos federais, de escolas estaduais, municipais e do sistema privado que trabalham para a formação de pessoas para a vida e para o mundo do trabalho.

4.4 EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM O GÊNERO INFORMATIVO DO AGRO

Nesta subseção, abordou-se o resultado do desenvolvimento das etapas da experimentação pedagógica com a utilização de uma SD organizada e modelada em cinco oficinas, doravante denominadas em Oficina 1, Oficina 2, Oficina 3, Oficina 4 e Oficina 5, em torno da prática de leitura, autoria da produção e compartilhamento de gêneros textuais/discursivos multimodais/multissemióticos da esfera do Agro.

A formulação da SD se baseou nas teorizações metodológicas para o ensino de linguagem (cf. DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) e nas abordagens da Pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2019). Importa ressaltar que a SD implementada no experimento pedagógico seguiu o planejamento de cinco oficinas constantes da Figura 4 intitulada Proposta pedagógica: didatizando gêneros multissemiótico do Agro. (cf. Capítulo 3 - Caracterização do estudo e percurso metodológico do estudo).

A dimensão dos temas e dos conteúdos constantes da SD está fundamentada nas necessidades de professores e alunos constatadas mediante o resultado da análise dos dados obtidos, já discutidos nas Subseções: 4.1, 4.2 e 4.3, deste capítulo.

Para tal finalidade, as cinco oficinas constantes da SD: Roda de conversa interativa; Compreensão leitora e produção de texto informativo multimodal; Articulando linguagens e ferramentas tecnologias digitais; Revisar, editar, postar e curtir coletivamente a produção; e Avaliação da proposta pedagógica desenvolvida, foi aplicada para vinte (20) alunos de uma turma do 1º ano do curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio que teve a colaboração e disposição da docente responsável pela disciplina de LP dessa turma.

A temática do experimento com a SD realizada teve como fundamentação (cf. Capítulo 2, Subseções: 2.1, 2.2, 2.3) sobre construção do ser social multiletrado que tem a leitura, produção, edição e autoria de gêneros textuais/discursivos como instrumentos significativos para sua formação humana e profissional.

Oficina 1 - Apresentação da Situação/Roda de conversa interativa

Essa etapa da intervenção didática permitiu “avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Para isso, procurou-se por meio dessa atividade criar uma proximidade dos participantes com o material didático que estava sendo desenvolvido. Para tanto, a temática foi trabalhada de forma clara e objetiva, com a finalidade de dinamizar o processo e ao mesmo tempo não perder a atenção dos alunos.

Em seguida, buscou-se por meio da discussão entre os participantes, mostrar e debater

a importância da compreensão e produção de textos verbais, não verbais e digitais na escola e em redes sociais. Focando principalmente na significância dos gêneros multimodais/multissemióticos para a formação profissional deles, pois para Bakhtin (1997) os gêneros são ferramentas essenciais para a comunicação e está presente em todas as atividades humanas.

Nessa ocasião, foi explorado através de definições e exemplificações os gêneros digitais e seus suportes dentro da internet, tais como: memes, podcast, vídeo-minuto, gifs, currículo web, propaganda online, chat do WhatsApp, comentários do Facebook, Instagram, Facebook, Google, YouTube, entre outros. Sendo que muitos deles, os alunos já tinham conhecimento de sua circulação e uso. Portanto, toda essa ação desenvolvida por meio das interações com os alunos resultou na obtenção dos conhecimentos prévios e atuais construídos pelos estudantes, suas ideias e limitações a respeito da compreensão e produção desses gêneros e também sobre a interação com as linguagens relacionada ao âmbito da Agropecuária e Agroindústria que representam a formação referente a esfera do Agro.

Outro ponto que foi vigorosamente discutido entre todos os presentes, era a relevância do uso das TDICs nos diversos ambientes: formais, não formais e em redes e mídias sociais. Pois através desse debate, procurou-se, principalmente, destacar o quanto a escola, ensino e aprendizagem, tem dinamizado seu processo educativo com o uso desse instrumento. Uma vez que proporciona aos alunos vivenciar várias informações que circulam em diversos contextos, que dentro de um processo de ensino/aprendizagem, pode-se gerar novos saberes e novos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos. E, com isso, proporcionar uma formação voltada para a emancipação do indivíduo dentro das diversas esferas sociais.

Oficina 2 - Produção Inicial/Compreensão leitora e produção de texto informativo multimodal

Essa etapa da aplicação da proposta didática foi desenvolvida de forma presencial. Os alunos tiveram que ir para o laboratório de informática, porque a internet disponibilizada via wifi era de baixa qualidade para as salas de aulas e ao uso dos estudantes, tornando assim, incompatível para as atividades propostas nesta oficina.

Foi proposto aos participantes a criação de dois grupos de bate-papo em rede digitais online, denominados “Linguagens do Agro”, com o propósito de interagir de forma conectado em torno da comunicação e das atividades relacionadas à leitura, produção, edição e compartilhamento de textos multimodais/multissemióticos.

O primeiro grupo foi do WhatsApp que se destinou como instrumento essencial para manter uma forma de acesso rápido de comunicação entre todos os participantes. Foi através

desse aplicativo que se teve o auxílio nas diversas discussões diárias sobre o desenvolvimento das atividades, no qual foi exposto dificuldades, dúvidas e as possíveis soluções para esses anseios, e ainda a troca de diversas informações sobre o conteúdo explorado na SD.

Figura 5 - Grupo de WhatsApp



Fonte: Arquivo pessoal

Já o segundo grupo foi do Instagram que representou o aplicativo de rede social escolhido pela maioria dos participantes, pois representa um suporte tecnológico que se destinou às publicações de diversos gêneros digitais que foram tratados, editados e compartilhados pelos grupos de alunos participantes.

Figura 6 - Grupo do Instagram



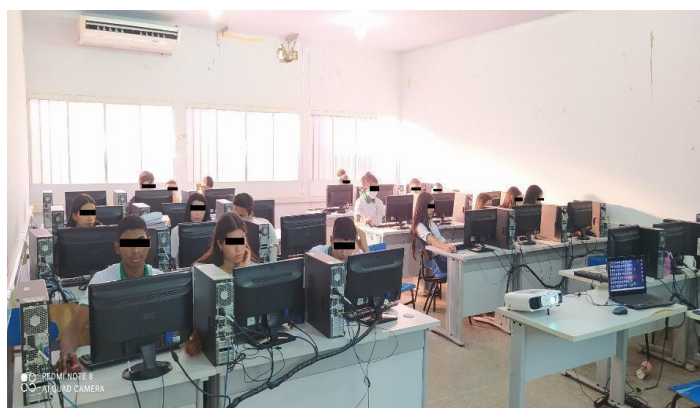
Fonte: Arquivo pessoal

Após essa ação, ainda dentro do laboratório de informática, foi feita uma breve introdução sobre Agronegócio no Brasil, no estado do Mato Grosso e na região de Confresa,

abrindo assim, um tópico de discussão para despertar e alinhar o ponto de vista dos alunos sobre essa temática, criando assim, por meio da oralidade, um ambiente motivador e interativo para contribuir com o desenvolvimento das atividades propostas.

Para o desenvolvimento das atividades propostas na SD, dividiu-se os alunos em seis grupos, quatro grupos de três e dois grupos de quatro componentes. Nessa ocasião, foram disponibilizados alguns *links* de vídeos e textos com as temáticas do Agro para auxiliá-los em sua pesquisa na *Web*. Então, foi solicitado aos grupos de alunos que assistissem aos vídeos do YouTube e que fizessem leitura em *sites* de conteúdos informativos referente ao Agronegócio.

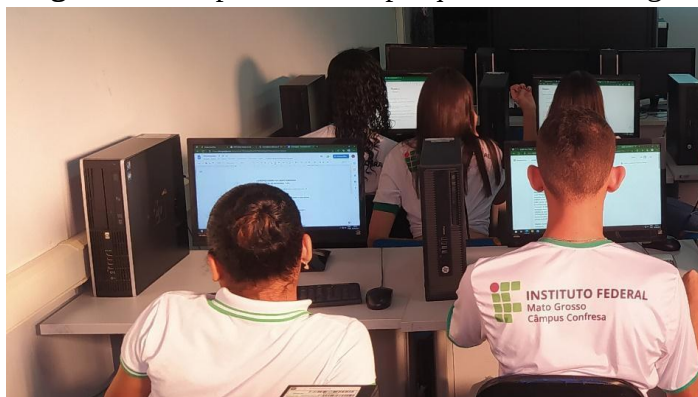
Figura 7 - Os alunos assistindo vídeos do YouTube e fazendo leitura em *sites* informativos referente ao Agronegócio



Fonte: Arquivo pessoal

Também foi solicitado aos participantes que por meio da plataforma Google fizessem pesquisas referente a essa temática, com o intuito de eles obterem um bom repertório de informação por meio de uma multiplicidade de *sites*, *blogs*, mídia de notícias digitais, artigos de pesquisa, vídeos, entre outros.

Figura 8 - Grupo de alunos pesquisando no Google

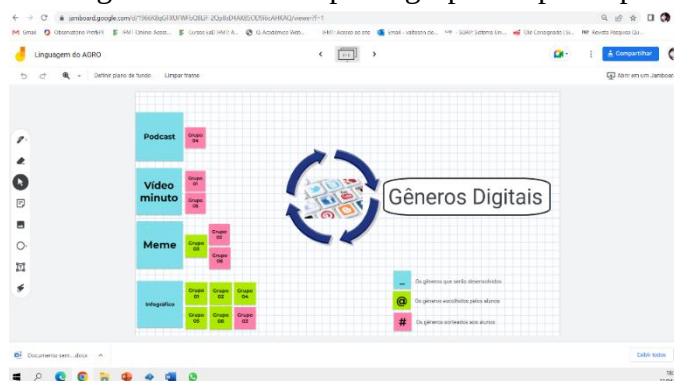


Fonte: Arquivo pessoal

É importante destacar que toda a seleção desses materiais obtidos nesse meio digital conectado, teve o acompanhamento do pesquisador e do professor regente, pois conforme Coscarelli (2016), existe uma necessidade de orientação para desenvolver escolha criteriosa das informações encontradas na vasta biblioteca dos ambientes digitais e, assim, selecionar conteúdos relevantes e com informações precisas.

Em sequência, apresentou-se aos grupos de estudantes os exemplares de gêneros multimodais que foram escolhidos por eles para serem trabalhados, tais gênero são: infográficos, memes, podcast e vídeo-minuto. Após esse processo, foi feita a divisão dos gêneros aos grupos, conforme pode-se observar na figura 05.

Figura 9 - Gêneros digitais trabalhados pelos grupos de participantes das oficinas



Fonte: Arquivo pessoal

Depois disso, os grupos de alunos utilizaram o aplicativo *Google Docs* e o *Jamboard* para elaboração do roteiro do gênero informativo. E logo após foi disponibilizado os *links* de modelos e tutoriais de cada um dos gêneros selecionados pelos grupos de alunos, os quais também foram orientados a pesquisar outros modelos ou tutoriais na Plataforma YouTube ou em outras plataformas de compartilhamento de vídeos.

Torna-se essencial destacar que todo esse processo foi realizado com a mediação do professor pesquisador, o qual repassou todas as instruções relativas à execução das atividades propostas. Mas no decorrer dessas ações, foram observadas algumas dificuldades ou impasses dos alunos para a execução das atividades, por isso, houve a necessidade de auxílio/ajuda no manuseio dos materiais utilizados para o desenvolvimento dessas atividades.

Oficina 3 - 1º Click: Gênero digital/Articulando linguagens e ferramentas tecnologias digitais

Nessa parte da experimentação pedagógica, foi o momento de acompanhar todo o processo de produção do roteiro. Nessa ocasião, foi apresentado aos alunos a importância que se tem a leitura como atividade de pesquisa em ambientes virtuais de interação. Mostrando que por meio do uso de ferramentas tecnológicas-digitais, eles conseguiriam buscar modelos e tutoriais que os auxiliassem na elaboração do roteiro, como também, na produção e edição do gênero de categoria digital (infográfico, meme, podcast e vídeo-minuto) da esfera do Agro.

Após a conclusão do roteiro pelos grupos, os alunos iniciaram a construção dos gêneros informativos multimodais propostos, utilizando os modelos ou tutoriais online e os aplicativos destinados a essa produção.

Figura 10 - Os alunos iniciando a produção gêneros informativos multimodais



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa ocasião, pode-se destacar o *Canvas* como sendo o *software* mais requisitado, pois todos os grupos o adotaram para produzir os infográficos e os memes, durante as atividades da oficina. Para os alunos, esse aplicativo tem uma *interface* fácil de navegação e utilização, dinamizando e motivando todo o processo de construção desses gêneros. Para trabalhar o vídeo-minuto, eles utilizaram dois aplicativos: *Clipchamp* e *Animaker*, sendo todos os dois editores de vídeo online. Já para a elaboração do podcast foi utilizado o aplicativo *Anchor*. Um detalhe importante a ser apresentado foi que todos esses aplicativos estavam disponíveis tanto para o uso em celular quanto para o computador em versões que puderam ser trabalhadas de forma gratuita e ainda usufruir de vários recursos.

Uma das observações, que se pode apresentar nesse tipo de atividade, foi o quanto ela se tornou importante para o crescimento cognitivo e motivacional desses alunos. Uma vez que eles se entregaram totalmente para desenvolvê-las, buscando de forma crítica/criativa e ficando altamente concentrados para obterem conhecimentos/saberes e desenvolverem as atividades com dedicação e confiança, para atingirem o propósito de serem apreciados positivamente por

todos que tiveram acesso a essa produção.

Nesse contexto, pode-se afirmar a relevância de se trabalhar esses gêneros informativos digitais nas escolas, pois esses textos multimodais/multissemióticos além de proporcionarem eventos de (multi)letramentos que servem como ferramentas potencializadoras do conhecimento e compreensão das várias dimensões da realidade social, modificando o modo de agir, pensar e comunicar, buscam também, desenvolver no aluno o papel de sujeito protagonista e emancipado dentro das várias esferas sociais (ROJO; 2008, 2012).

Oficina 4 - 2º Click: Gênero digital/Revisar, editar, postar e curtir coletivamente a produção

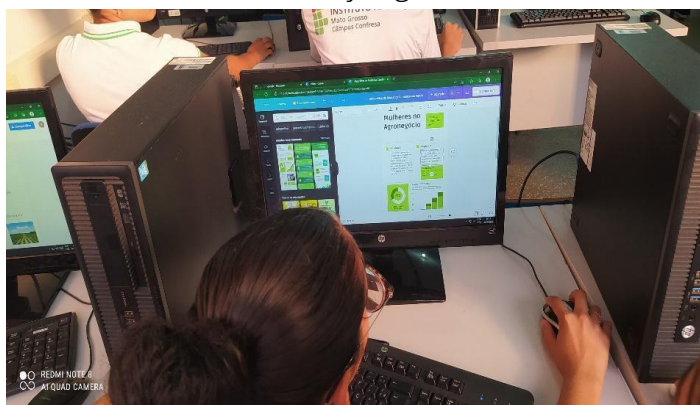
Essa etapa foi utilizada para fazer as verificações e revisões do formato, do conteúdo temático e do estilo híbrido/multimodal das semioses/linguagens dos gêneros produzidos (BAKHTIN, 1997). Pois os alunos, no decorrer dessa etapa da SD, levantaram e discutiram dúvidas e dificuldades no que diz respeito a ação de compreender a textualidade das diferentes linguagens/semioses de cada exemplar produzido. Por isso, antes de finalizarem as produções, tiveram que passar por vários ajustes estruturais até chegarem ao nível que eles pudessem ser editados e depois postados no grupo do Instagram, criado para a turma. Pois segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o “texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita”.

Na verdade, conforme foi observado, mesmo os alunos pertencendo a essa nova geração de “nativos digitais” (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015), eles estão muito mais adaptados ao processo de reconhecer e postar os gêneros, que circulam nas várias plataformas online, do que elaborarem muito desses gêneros, como é o caso do infográfico e do podcast, principalmente, de uma forma sistêmica de produção. Os alunos tiveram algumas dificuldades em alinhar e textualizar as produções com as interações de suas múltiplas linguagens/semioses e com o conteúdo informativo do Agro que foi pesquisado.

O próximo passo trabalhado nessa atividade, foi a edição desses gêneros para moldá-los aos parâmetros da rede social do Instagram da turma. Nessa ocasião, os alunos foram orientados a trabalharem as edições das amostras respeitando tanto o roteiro previamente elaborado quanto a configuração das produções de acordo com as finalidades para postagem.

Os grupos tiveram que demonstrar nessas atividades seus conhecimentos multiletrados (ROJO 2012; 2019), contribuindo com o tratamento da imagem estática, imagem em movimento, textos verbais e não verbais e som, para tornar ainda mais claro e funcional a mensagem que esses elementos querem transmitir.

Figura 11 - Os alunos desenvolvendo a edição gêneros informativos multimodais

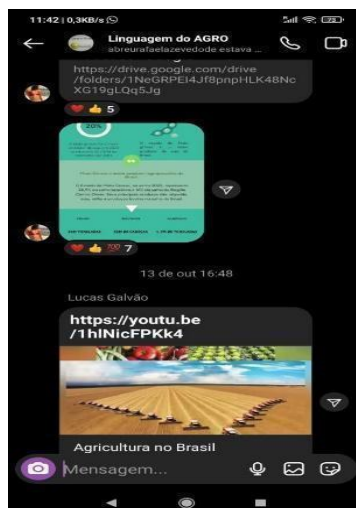


Fonte: Arquivo pessoal

Outro aspecto fundamental a ser destacado, foi a análise feita para os ajustes dos exemplares finais com cada grupo de alunos participantes da pesquisa. Nessa ocasião, verificou-se com eles se as produções desenvolvidas se constituem de coesão e coerência na fusão das linguagens utilizadas para a construção da textualidade verbo-digital e multimodal. Pois esses textos representam as evoluções dos gêneros textuais/dissertativos no mundo digital, constituindo-se de alterações na cultura do letramento (ROJO, 2009; 2012; ROJO; MOURA, 2019), com a exigência de habilidades modernizadas, solicitando do sujeito a capacitação em produzir textos multimodais e refletir acerca da utilização de múltiplas semioses em prol da textualidade (COSCARELLI; NOVAIS, 2010).

Por fim, foi solicitado aos grupos de alunos que fizessem a postagem no grupo do Instagram da turma. E como atividade final dessa oficina, os grupos de alunos foram orientados a fazerem as curtidas a essas produções com os possíveis comentários avaliativos.

Figura 12 - Postagens e curtidas no grupo do Instagram



Fonte: Arquivo pessoal

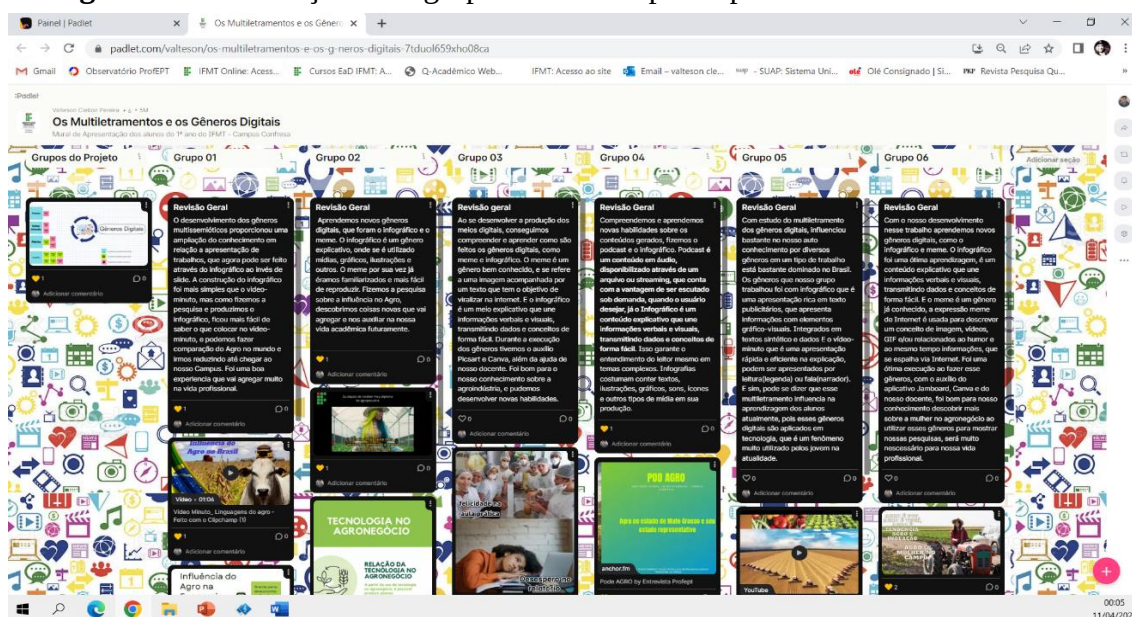
Oficina 5 - Conclusão/Avaliação da proposta pedagógica desenvolvida.

Essa oficina representa o estágio final da proposta da SD e foi aplicada em sala de aula em modo presencial. Os alunos foram convidados a participarem de uma roda de conversa para argumentarem sobre as produções de todos os grupos e, principalmente, sobre as curtidas feitas. Portanto, como resultado desse processo, pode-se observar que todos os alunos demonstraram total satisfação em construir esses gêneros digitais e também em apreciar os que os outros grupos produziram. Com isso, não deixaram nenhuma postagem ou curtida com avaliação negativa. Não havendo, dessa forma, qualquer necessidade de uma outra revisão desses exemplares construídos.

Neste momento, também foi levantado uma discussão e reflexão sobre o aprendizado adquirido por todos os alunos participantes. Eles revelaram que as atividades desenvolvidas com estes textos multimodais/multissemióticos foram muito enriquecedoras para formação escolar e profissional deles. Uma vez que tais gêneros servirão principalmente para dinamizar as futuras apresentações de trabalhos dentro do ambiente escolar, como também, auxiliá-los na comunicação em sua vida profissional.

Após todo esse processo, foi solicitado aos grupos de alunos que participaram da aplicação da proposta da SD, a elaboração de um texto abordando uma revisão geral dos gêneros digitais do Agro, estudados e elaborados, e depois a publicação desse texto de revisão no Mural Eletrônico (Padlet) através do link: <https://padlet.com/valteson/7tduol659xho08ca>.

Figura 13 - Publicações dos grupos de alunos participantes das oficinas no Padlet



Fonte: Arquivo pessoal

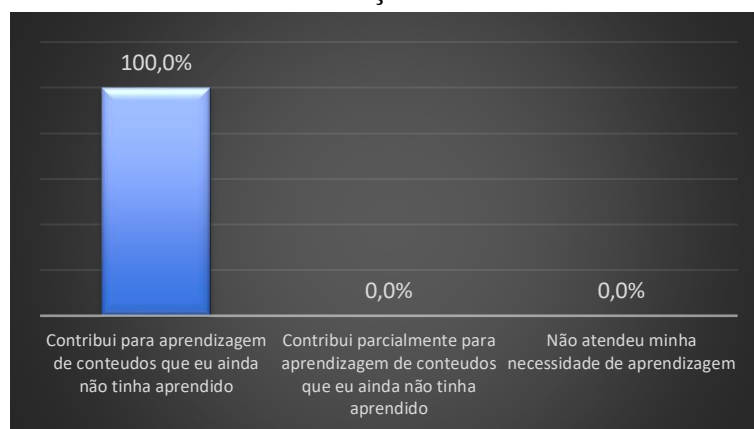
Nessa oportunidade, também foram postados nessa plataforma todos os gêneros digitais produzidos com a intenção de proporcionar uma apresentação interativa de todos os materiais elaborados pelos grupos, socializando assim, o resultado de todo o processo de leitura, produção, edição, compartilhamento e avaliação que foi desenvolvido nas atividades de criação desses textos informativos multimodais da esfera do Agro.

4.5 AS ANÁLISES DA SD FUNDAMENTADAS NAS RESPOSTAS OBTIDAS NA AVALIAÇÃO DESENVOLVIDA PELOS DISCENTES PARTICIPANTES

Ao finalizar todas as etapas da proposta didática por meio das oficinas, foi solicitado aos grupos de alunos que fizessem uma avaliação de todo o processo que foi desenvolvido para a construção dos gêneros propostos nas atividades. Com isso, os participantes dos 06 grupos responderam ao questionário avaliativo da SD, composto por cinco questões, sendo que as respostas poderiam ser tanto escritas quanto orais e, assim, ampliando um pequeno debate para conclusão das questões avaliativas.

Os vinte alunos que participaram da oficina avaliaram positivamente a experimentação da sequência de atividades desenvolvidas para a geração da proposta de PE desta pesquisa. Pois, conforme os dados levantados, 100% dos participantes responderam que os gêneros multimodais trabalhados durante as oficinas contribuíram para a aprendizagem de conteúdos que eles ainda não tinham aprendido. Em suas revelações, constatou-se que, embora dentre eles alguns já conheçam os gêneros trabalhados, mas não sabiam como proceder uma produção sistêmica desses construtos languageiros.

Gráfico 11 - Avaliação das oficinas da SD



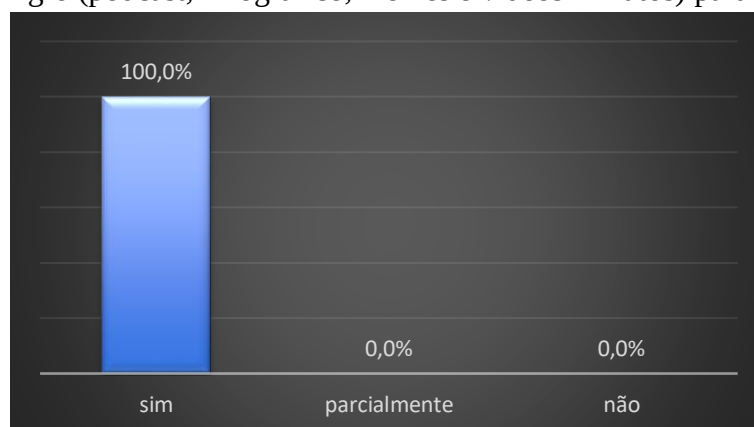
Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro resultado importante foi o aumento do índice de aprendizagem constatado na

autoavaliação dos alunos-participantes, os quais atribuíram o percentual de 100% referentes aos conteúdos trabalhados. Afirmaram que a prática de leitura e produção de textos multimodais/multissemióticos (podcast, infográfico, meme e vídeos minuto) trabalhadas durante o processo de criação, edição e postagem destes em rede social estudantil local, contribuíram de forma significativa para a aprendizagem do grupo.

Ante o exposto, constatou-se que, de forma unânime, a proposta trabalhada trouxe contribuições importantes para a aprendizagem em LP, tanto no que concerne aos saberes necessários da área de linguagens e suas tecnologias (compreensão, produção e compartilhamento do gênero digital), como também, aos saberes necessários à comunicação e atuação socioprofissional na área do Agro (leitura/compreensão dos textos contemporâneos de divulgação de informações da área).

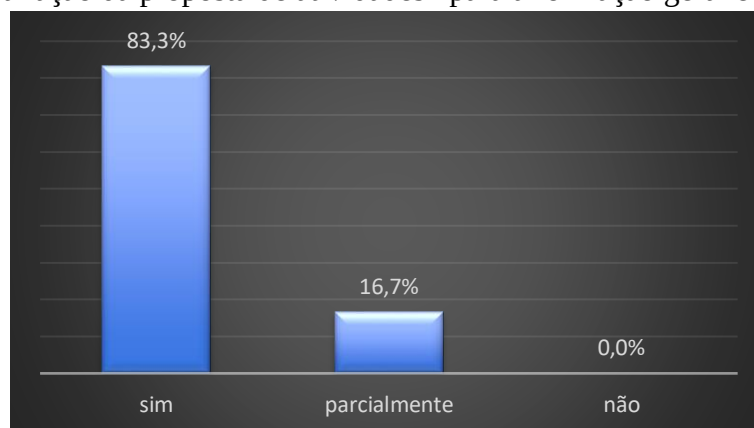
Gráfico 12 - Avaliação da sequência de atividades com práticas do gênero de divulgação de informação do Agro (podcast, infográfico, memes e vídeos minutos) para a aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao serem questionados sobre a contribuição de todas as atividades que foram trabalhadas nas oficinas para sua formação profissional na área do Agro; 83,3 % dos alunos responderam positivamente que “Sim”, o que revelou que as atividades desenvolvidas foram importantes para formação profissional deles.

Com isso, evidenciou-se que a proposta pedagógica dos multiletramentos com a mediação de gêneros discursivos digitais (podcast, meme, vídeo minuto e o infográfico), nos dois cursos técnicos de nível médio do Agro, possibilitou articular as dimensões do currículo integrado com o conteúdo para o trabalho, para a ciência, para cultura e para as linguagens e tecnologias. O que segundo Ramos (2010), estas dimensões essenciais da vida são importantes para a formação humana integral do ser social.

Gráfico 13 - Avaliação da proposta de atividades para a formação geral em cursos do Agro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em complemento, com vistas à obtenção de dados que traduzissem a percepção/avaliação dos alunos, foi questionado se as atividades propostas os ajudaram a superar dificuldades existentes na compreensão e produção de gêneros textuais/discursivos contemporâneos da área do Agro. No Quadro 9, tem-se os conteúdos enunciativos dos grupos de alunos participantes que revelaram as suas percepções e avaliações:

Quadro 9 - Avaliação discente sobre suas aprendizagens na experimentação pedagógica.

Enunciados dos alunos participantes	
O avanço nas capacidades de: leitura, compreensão e produção textual, proporcionado pela as atividades desenvolvidas na oficina didático-pedagógica	G1. Sim, pois para fazer a produção é necessário fazer leitura, interpretar para poder resumir o conteúdo.
	G2. Sim, pois nos fez conhecer um gênero novo o infográfico, novas técnicas na área da informática e criação de memes que também foi uma novidade.
	G3. Sim pois ajudou na leitura, na produção textual e compreensão na hora de realizar atividade com o infográfico e meme. O infográfico ajudou muito na compreensão textual por ser um texto mais informativo e ilustrativo.
	G4. Sim com as atividades propostas conseguimos aprender e entender as linguagens do infográfico e podcast. E com isso melhoramos nossa compreensão e leitura.
	G5. Sim, porque praticamos muitas leituras para compreender o gênero textual e as elaborações dos textos.
	G6. Sim, pois contribuiu para o nosso conhecimento né, e algumas informações que não tínhamos conhecimento, por exemplo uma informação sobre o tipo de texto que tínhamos que usar no infográfico para ele ter uma apresentação melhor.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Com base nos enunciados em destaque, constatou-se que a abordagem dos multiletramentos pautada nos gêneros digitais da esfera do Agro auxiliou os alunos no avanço de suas capacidades de compreensão e produção dos gêneros textuais/discursivos contemporâneos (ROJO, 2012). Tal como disposto na BNCC (BRASIL, 2018), esses gêneros potencializaram novos conhecimentos e novas possibilidades de leitura, de produção, construção de sentidos e a consequente significação no ensino e na aprendizagem dos construtos

comunicativos da LP.

Questionou-se também os alunos sobre o que eles mais aprenderam ao participar das atividades de LP dentro das oficinas realizadas em torno dos gêneros de divulgação de informações do Agro. Os enunciados obtidos e representados no Quadro 10 revelaram percepções e avaliações que traduzem o avanço na capacidade de criação desses gêneros digitais – leitura, produção, edição, compartilhamento, associados às informações do Agro, em suas diversas regiões e situações.

Quadro 10 - Avaliação discente sobre suas aprendizagens do gênero informativo multissemiótico do Agro

Enunciados dos alunos participantes	
A aprendizagem por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas sobre o estudo dos gêneros textuais/discursivos digitais na esfera do Agro.	G1. Foi possível aprender a criar esses gêneros, e para fazer a produção exigiu que aprendêssemos a interpretar e criar um texto.
	G2. Produzir um novo gênero digital e pesquisas interessantes sobre o Agro principalmente no nosso estado.
	G3. Aprendemos que os textos multissemióticos são vários tipos de textos informativos, como um infográfico sendo um texto mais ilustrativo e com mais facilidade de interpretação. Além dos vários tipos de memes que aprendemos a fazer, vimos informações sobre o Agro e aprendemos coisas novas.
	G4. Aprendemos como montar um infográfico e realizar um podcast e através deles aprendemos mais sobre o Agro no Mato Grosso.
	G5. Nós aprendemos montar o infográfico, as edições vídeo, as compreensões textuais e os funcionamentos das plataformas.
	G6. Aprendemos muitas coisas sobre o agronegócio de como as mulheres são importantes nele. E aprendemos que o infográfico é um meio muito rico de informação.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

O resultado das análises feitas sobre os enunciados dos alunos participantes desta pesquisa revelou que a experimentação pedagógica, com a SD e com atividades pautadas na abordagem dos multiletramentos, contribuiu para o despertar da capacidade comunicativa do técnico em Agropecuária e Agroindústria em formação no EMI do contexto institucional pesquisado. O que pressupõe que tal modelo didático contribui para uma formação humana integral do ser social desses cursos.

Os dados apontaram que a experimentação pedagógica fomentou capacidades de compreensão, criação, produção e compartilhamento de saberes de linguagens e suas tecnologias em textos e discursos dentro da área de formação para atuação profissional no mundo do trabalho, da ciência e da cultura contemporâneos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo relatado nesta dissertação teve como objetivo a geração de um PE que foi desenvolvido em torno da temática do ensino de linguagens em uma perspectiva de formação humana integral, pautada na abordagem do multiletramentos e dos gêneros multimodais/multissemióticos, visando responder ao questionamento e objetivos elencados na parte introdutória deste trabalho.

Este material buscou a contemplação de práticas hodiernas de multiletramentos com atividades de leitura, compreensão, produção, edição e compartilhamento desenvolvidas nos ambientes digitais, com temáticas voltadas para o contexto do Agro. Visto que tais práticas simbolizam instrumentos que motivam e auxiliam os estudantes com prática transformadora, para cooperar com o processo de ensino/aprendizagem nas disciplinas de LP e, assim, fortalecendo a formação de um sujeito capacitado para atuar nas várias dimensões sociais e profissionais.

Por meio do referencial teórico mobilizado, centrado na Teoria histórico-cultural vygotskyana, fundamentado nas bases conceituais do ensino e aprendizagem da educação profissional e tecnológicas, na abordagem dos Multiletramentos, na didática interacionista sociodiscursiva e na pesquisa qualitativa pautada na Análise de conteúdo, foi possível analisar os dados gerados e refletir sobre eles. Decorrente disso, identificou-se lacunas na organização curricular dos conteúdos de LP. O gênero de semiose verbal ainda impera na organização do PPC dos cursos investigados, sem deixar lugar aos gêneros multimodais/multissemióticos e as TDICs.

Contatou-se no discurso dos professores que o PPC não condiz com o que é realmente trabalhado em aulas de LP. De seus relatos emergiram dificuldades e necessidades didático-pedagógicas para o ensino do referido componente curricular, posto que suas práticas pedagógicas para o ensino da LP ainda são analógicas, desconhecendo a função mediadora das TDICs. Chamou atenção o desinteresse e a falta de motivação de seus alunos, posto que estes, estiveram expostos a estudos de conteúdos da LP centrados principalmente na norma gramatical, desvinculados da textualidade verbal e multimodal.

Com base no estudo deste quadro educativo complexo e pleno de desafios para o professor e para o aluno, foi possível evidenciar dois aspectos importantes em relação ao currículo. Primeiramente, assegurá-lo como instrumento funcional para o ensino, embora o currículo traga orientações para o desenvolvimento desse processo, os professores constantemente não seguem suas prescrições na prática escolar. E, o segundo, mantê-lo sempre

atualizado, postos que as práticas sociais, as práticas de linguagem e até mesmo o próprio conhecimento evoluem a cada instante, no ritmo da humanidade.

Sendo o currículo um espaço e ao mesmo tempo uma arena de políticas com jogos de disputa entre o interesse do mundo capitalista e a formação dos trabalhadores. É preciso então de se pensar, para uma sociedade mais justa, em uma educação libertadora ao modo freiriano, em que o currículo dialogue com a prática pedagógica e didática do professor e que este agente também esteja sintonizado com o currículo, pois cabe a ele a implementação desse instrumento em suas práticas escolares diárias, sem está isento dos problema da educação brasileira desta década, já que formar a massa brasileira da atualidade representa um investimento para o futuro da sociedade de amanhã.

Os resultados também apontaram que esse contexto pesquisado é carente de pesquisas didático-pedagógicas que venham ao encontro das necessidades locais, tendo em vista que o Mato Grosso, por ser uma região da Amazônia Legal voltada para as atividades produtiva do agronegócio, ainda necessita de políticas públicas direcionadas para o fomento de formação de professores com qualificações profissionais abalizadas para se trabalhar uma educação profissional tecnológica na perspectiva de formação humana integral, considerando a especificidade dos cursos, o objetivo da formação e o perfil do egresso.

Portanto, tanto as vozes representadas pelos estudantes e professores participantes da pesquisa, quanto os conteúdos temáticos apresentados no ementário dos PPCs pesquisados, ainda provocaram uma reflexão sobre a necessidade de se trabalhar, nesse contexto de EPT, conteúdos voltados para práticas linguageiras contemporâneas e também de atualizar e incorporar nos documentos didático-pedagógicos locais, temáticas que potencializam, dentro do processo educacional, uma formação capaz de atender as particularidades dispostas nos PPC dessas turmas pesquisadas do Agro.

Por fim, acredita-se que este trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre as propostas de ensino fundamentadas nos novos e (multi)letramentos, retratando assim, a relevância dessa pesquisa, uma vez que por meio dos resultados analisados, conseguiu-se desenvolver práticas educativas inovadoras que podem ser trabalhadas com os alunos, para dar sequência em seu ciclo de aprendizagem no EMI. E, assim, contribuir para os eventos de letramentos críticos desses alunos, para que eles possam interagir mais conscientes e mais autônomos diante das imprevisibilidades das questões de seu tempo e dos contextos sociais em que estão/estarão inseridos. Colaborando na superação da lacuna existente no currículo e nas práticas formativas que impedem as possibilidades de os estudantes continuarem aprendendo ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. de. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos. Tomo I, 1958.
- BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.
- BOSO, A. K. et al. Aspectos Cognitivos da Leitura: Conhecimento Prévio e Teoria dos Esquemas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v.15, n.2, p. 24-39, jul./dez., 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- BRASIL. **Saeb 2017-2019. 2021**. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>>. Acessado em: 28 de nov. de 2021
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf>. Acessado em: 28 de nov. de 2022
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.
- BRITO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos. 1ª edição – São Paulo, 2013.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. La Pensée Sauvage, Argentina. (1991)
- CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Duque de Caxias, v. 3 n. 2, mai/ago. 2013. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/>

view/2338/1111>. Acesso em 06 out. 2021.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em < <https://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>>. Acesso em 06 out. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento digital. In: RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014, p.25 a 40.

COSCARELLI, Carla Viana et al. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. Palimpsesto - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 19, n. 34, p. 3-37, dez. 2020. ISSN 1809-3507. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/56238/36195>>. Acesso em: 04 maio 2023.

COSTA, R. S; DUQUEVIZ, S. B. C; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, Set/Dez, 2015. p. 603-610.

COSTA, S. R. Leitura e escritura de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. Veredas – **Revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora: Edufjf, v. 4, n. 1, p. 43-49, jan./jun. 1999.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ENEM **tem apenas 28 redações nota 1.000, menor número desde 2013**. R7 Educação, 2021. Disponível em: < <https://noticias.r7.com/educacao/enem-tem-apenas-28-redacoes-nota-1000-menor-numero-desde-2013-27072021>>. Acessado em: 20 de nov. de 2021

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez. 1997.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-62.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Caderno 12 (1932)**. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2. p. 6-53.

GRAMSCI, A. **la alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies**. Kalantzis & Cope, 2022. Disponível em: < <https://newlearningonline.com/multiliteracies> >. Acesso em 06 mar. 2022.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, A. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.A.; BUENO, M.S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, : Plano, 2002.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LALUEZA, J. L.; CRESPO I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.47-64

MACÁRIO, M. J.; SÁ, C. M.; GOMES, B. Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação inicial de professores. **Revista da UIIPS**, 3(6), 370-384. 2015.

MACHADO, A. L. **Interpretação e Produção de Textos**. São Paulo: Editora Sol, 2011.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artmed, 1990. p.

201 a 247.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, I. S.; SEBASTIÃO, I. O papel dos manuais escolares no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva, & E. Mesquita (Ed.), **Encontros da língua portuguesa: ensinar e aprender português num mundo plural** (p. 137-172). Santarém, PT: Escola Superior de Educação de Santarém/Universidade Federal Uberlândia. 2013.

Mateus, M. H. M. Difusão da Língua Portuguesa no Mundo. In **Anais do I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)** (p. 1–13). São Paulo: USP-FFLCH, 2008.

MOURA, Henrique Dante. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, v.1, n. 7, p. 1-19. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702/4903> Acesso em: 20 jul. 2022. ISSN: 1983-6000.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>.

OLIVEIRA, W. L. **A Educação Física do/no Campo: Um Olhar Sobre os Saberes Locais da Escola Estadual Santo Antonio (Pé de Caju) no Município de Confresa/Mt.** Cuiaba, 2014. (Dissertação de mestrado) disponível em: <http://novo.cev.org.br/educacao/ufmt/>.

PIMENTEL, M. Breve história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Multirio. **Mídia educativa da cidade**, 2017. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12148-breve-historia-do-ensino-de-lingua-portuguesa-no-brasil>. Acesso em: 10 maio de 2017

POMMER, C. P. C. R.; POMMER, W. M. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação, cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis** – UFG, Vol. 10, Nº 2, julho-dezembro 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, v. 1, p. 59-76

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. In: O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR: 2008.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2 p. 42 a 58

RAMOS, M. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

REGO, T. C. Vygotsky: **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

REGO, T. C. Vygotsky: **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

ROJO, R. **Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entre-vista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:pu-blicacoes&Itemid=19>. Acesso em: 10 out. de 2021.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo [Org.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem**. Vol. 38 Nº 1 jan -jul 2017.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conect@ad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, Mídias e Linguagens**. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo:

Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. edição. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, I. M. M. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo ao desafio. **Edu. Tem. Dig.**, Campinas, v. 13, n. 1, jul./dez. 2011, p. 27-43. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28612/ssoar-etd-2011-1-silva-tecnologias_e_letramento_digital.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 set. 2021.

SOUSA; L. D. LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO. **E-escrita**. V. 10 – 2019.2. Disponível em <<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/viewFile/3696/pdf>> Acesso em 09 dez. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, A. C. S. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária**. v. 18, n. 2, ed. 13, p. 01-13, jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/1484/1157>>. Acesso em: 28 mai. 2022.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (ProfEPT)

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL COM DOCENTES

Pesquisa intitulada “LEITURA, PRODUÇÃO E AUTORIA DO GÊNERO INFORMATIVO MULTISSEMIÓTICO DA ESFERA DO AGRO: Caderno de orientação pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio integrado

Componentes do Grupo focal: um Moderador do grupo, um Pesquisador, quatro Docentes de Língua Portuguesa

- 1) Você poderia comentar sobre sua formação acadêmica e sobre seu tempo de atuação no ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado?
- 2) Quais são os seus maiores desafios no ensino de leitura, compreensão e produção de textos de Língua Portuguesa, com os alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado?
- 3) Quais são os principais problemas de aprendizagem dos alunos do 1º ano nas atividades de ensino de Língua Portuguesa?
- 4) Baseado em sua experiência nesta série, como avalia as aprendizagens dos alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado em sua disciplina no que se refere a leitura, compreensão e produção de textos?
- 5) Em suas aulas, você realiza atividades com quais os tipos de gêneros textuais/discursivos para trabalhar a prática de leitura e produção textual com seus alunos do 1º ano? Por quê esses gêneros?
- 6) Quanto aos materiais utilizados, o que você mais utiliza, o livro didático ou os materiais que você mesmo elabora? Em caso de materiais de sua elaboração, poderia descrevê-los, os que você mais considera eficazes em suas aulas?



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (ProfEPT)

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO – DISCENTE

Avaliação Diagnóstica

1. Ao longo de sua formação escolar, o que você mais estudou nas aulas de Língua Portuguesa?

- ☐ prática de leitura e compreensão de textos
- ☐ prática de leitura e escrita
- ☐ prática de normas gramaticais.

2. Que tipo de atividades de aprendizagem de português você tem mais realizado na escola?

- ☐ atividades com o livro didático
- ☐ atividades passadas pelo professor no quadro (negro ou branco) e feitas no caderno
- ☐ atividades com uso de tecnologias digitais: notebooks, computadores, tablets, celulares
- ☐ atividades em biblioteca da escola
- ☐ atividades em laboratório da escola

3. De 0 a 10, como você avalia o seu aprendizado da Língua Portuguesa na escola?

- | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

4. Você considera que saber se comunicar por escrito, oralmente e através de redes e mídias sociais na Língua Portuguesa seja importante para a continuidade dos estudos e para futuro profissional?

- ☐ Considero importante
- ☐ Considero parcialmente importante
- ☐ Não tenho uma ideia formada sobre isso
- ☐ Não considero importante

5. Qual é sua principal dificuldade no estudo da Língua Portuguesa?

- ☐ ler e compreender textos
- ☐ entender os conteúdos de gramática
- ☐ produzir textos
- ☐ Outros: _____

6. Em sua avaliação, que tipo de textos você considera que facilitariam seu aprendizado nas aulas e nas atividades de leitura, compreensão e produção textual em português? Você pode marcar mais de um item.

- ☐ Os textos com imagens ou ilustrações
- ☐ Os textos informativos de páginas da internet
- ☐ Os textos de redes sociais: Facebook, Instagram, Youtube, entre outras
- ☐ Os textos de jornais, telejornais, manuais, revistas e blogs
- ☐ Os textos sobre humor
- ☐ Os textos ou letras de musicais
- ☐ Os textos de filmes, minisséries, novelas
- ☐ Os textos literários: poesia, teatro e narrativas
- ☐ Os textos sobre ciência e tecnologia
- ☐ Os textos sobre lazer: viagens, esportes, eventos, shows internacionais

7. Como você considera o uso de recursos tecnológicos digitais (computadores, notebooks, tablets, celulares, aplicativos e textos digitais) nas aulas de ensino da comunicação em Língua de Portuguesa?

- ☐ considero que facilitam a aprendizagem da comunicação.
- ☐ considero que facilitam parcialmente a aprendizagem da comunicação.
- ☐ não tenho uma ideia formada sobre isso
- ☐ considero que não facilitam a aprendizagem da comunicação

8. As tecnologias digitais têm sido utilizadas nas aulas e nas atividades de Língua Portuguesa de seu curso?

- ☐ Sim, têm sido utilizadas
- ☐ Sim, têm sido utilizadas parcialmente
- ☐ Não, não têm sido utilizadas

9. Você já desenvolveu alguma atividade em sala de aula que envolvesse o uso dos textos digitais?

- ☐ Sim, têm sido utilizadas
- ☐ Sim, têm sido utilizadas parcialmente
- ☐ Não, não têm sido utilizadas

Se sim, quais?

- ☐ Comentários do Facebook
- ☐ Podcast
- ☐ Memes
- ☐ Gifs
- ☐ Chats do Whatsapp
- ☐ Propaganda Online
- ☐ Currículo Web

- ☐ e-mail
- ☐ Fóruns
- ☐ vídeos
- ☐ Outros: _____

10. Quais atividades com textos digitais abaixo você considera que poderiam te auxiliar na aprendizagem da comunicação em português. Você pode marcar mais de um item.

- ☐ atividades com Podcast para prática de escuta para interpretação
- ☐ atividades com Memes e Gifs para leitura e comunicação escrita animada
- ☐ atividades com Infográficos para leitura e comunicação escrita informativa
- ☐ atividades com Chats no Whatsapp para comunicação instantâneos
- ☐ atividades com Propaganda Online para leitura e compreensão de textos
- ☐ atividades com Postagem de textos informativos em redes e mídias sociais
- ☐ atividades com Fóruns online para leitura e produção de textos curtos
- ☐ atividades com Interação em Redes sociais: Facebook, Instagram, Youtube
- ☐ atividades com Produção e edição de Vídeo
- ☐ atividades com Filmes ou documentários

11. Quais os instrumentos que você MAIS utiliza para a realização de suas atividades escolares?

- ☐ Celular
- ☐ Internet
- ☐ Notebook
- ☐ Caderno
- ☐ Bloco de anotações
- ☐ Outros

12. Se você não usa nenhum dos instrumentos mencionados na pergunta 11, escreva aqui os instrumentos que você utiliza.

13. Marque os instrumentos tecnológicos digitais abaixo que você considera que MAIS te motivam ou que te ajudam na sua aprendizagem. Você pode marcar mais de uma resposta.

- ☐ Tik Tok
- ☐ Instagram
- ☐ Facebook
- ☐ Youtube
- ☐ Google
- ☐ Messenger
- ☐ Spotify
- ☐ WhatsApp



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA (ProfEPT)

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DA OFICINA

Grupo: _____

1) Como vocês avaliam as oficinas?

- () Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos que eu ainda não tinha aprendido.
() Contribuiu parcialmente para aprendizagem de conteúdo que eu não tinha aprendido.
() Não atendeu a minha necessidade de aprendizagem.

2) As atividades propostas ajudaram a superar as dificuldades existentes que vocês tinham na leitura, na compreensão e na produção textual? Por quê?

3) Ao vivenciar as propostas da oficina por meio do estudo dos gêneros textuais digitais, o que vocês mais aprenderam?

4) A prática de leitura e produção de textos multimodais/multissemióticos – podcasts, infográficos, memes e vídeo-minutos – contribuiu para a aprendizagem do grupo?

- () Sim
() Não
() Parcialmente

5) Vocês consideram que tudo que foi trabalhado na oficina contribuiu para a sua formação profissional na área do agro?

- () Sim
() Não
() Parcialmente

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

Título do Produto Educacional:

**CADERNO DE ORIENTAÇÃO
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Atividades Interdisciplinares e temáticas com o Gênero
Informativo multissemiótico da esfera do Agro

CADERNO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atividades interdisciplinares e temáticas com o gênero informativo multissemiótico da esfera do Agro



Valteson Cleiton Pereira
Rivadavia Porto Cavalcante

Produzido por:

Valteson Cleiton Pereira

Orientação:

Dr. Rivaldavia Porto Cavalcante

Diagramação e Projeto gráfico:

Valteson Cleiton Pereira

Capa e Imagens:

Banco de imagens Canva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

P436c Pereira, Valteson Cleiton

Caderno de orientação pedagógica para o ensino de língua portuguesa - Atividades interdisciplinares e temáticas com o gênero informativo multissemiótico da esfera do agro / Valteson Cleiton Pereira. – Palmas, TO, 2023.

45 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

Orientador: Dr. Rivaldavia Porto Cavalcante

1. Ensino de linguagem. 2. Multiletramentos. 3. Gênero digital. I. Cavalcante, Rivaldavia Porto. II. Título.

ISBN 978-65-00-70051-0

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TOCANTINS
Campus Palmas



APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a)

Este material didático é fruto de uma pesquisa-ação realizada em âmbito do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO/Campus Palmas, vinculado as ações da linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT. Enquadrando-se no Macroprojeto 1 que se refere as propostas metodológicas e recursos didáticos em espaço formais e não formais de ensino.

Trata-se de um produto educacional que tem como objetivo auxiliar professores de Língua portuguesa-LP atuantes em cursos técnicos integrados ao ensino médio com uma didática que integre linguagens e tecnologias digitais contemporâneas com vistas a atualização do currículo e da prática de ensino de LP. Contempla temáticas relacionadas ao campo da formação e da atuação profissional no mundo do trabalho da agropecuária, da agroindústria, agroecologia, agricultura e agronegócio, posto que a formação deste profissional técnico requer capacidades comunicativas em diversos gêneros textuais/discursivos contemporâneos.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos-CNCT (disponível em <http://cnct.mec.gov.br>) formulado pelo Ministério dos cursos técnicos, os cursos de educação profissional técnica de nível médio visam contemplar as demandas socioeducacionais. Neste catálogo, tem-se que o técnico em agropecuária, agroindústria, agroecologia, agricultura devem saber planejar, organizar, dirigir e controlar a produção e o técnico em agronegócio saber coordenar a cadeia produtiva.

Com isso, compreende-se que a capacidade de saber se comunicar através da leitura, produção, recepção, edição e compartilhamento de informações/conhecimentos por meio dos gêneros de textos/discursos condizentes como os interesses desta esfera social é indispensável para a realização das atividades laborais deste campo de atuação profissional.



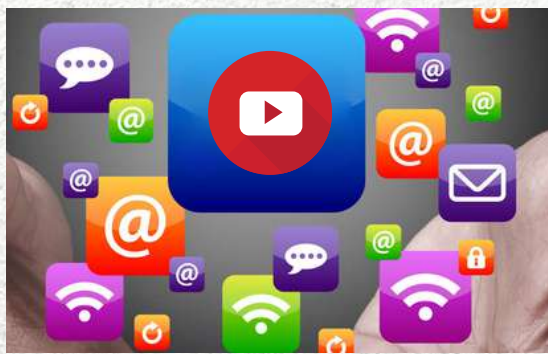
APRESENTAÇÃO

Isso porque, tal como posto na obra de Mikhail Bakhtin, na medida em que cada esfera da atividade humana evolui, com essa evolui igualmente os modos de leitura, produção, recepção, circulação e compartilhamento dos gêneros de textos/discursos que possibilitam a inter-relação comunicativa entre os agentes sociais desta esfera.

O relatório de pesquisa intitulado Visão 2030: o futuro da agricultura brasileira (cf. EMBRAPA, 2018, p. 6) ressalta que, ao longo das últimas cinco décadas, o Brasil tem superado sua condição de importador de alimentos, assumindo, hodiernamente, destaque no ranking dos principais países "produtores e exportadores mundiais, alimentando aproximadamente 1,5 bilhão de pessoas no mundo".

Esse dado revela a evolução da atividade de produção e de negócios do Agro, o que, por seu turno, requer práticas discursivas (signos linguageiros) e práticas laborais (ferramentas tecnológicas) centradas em linguagens e tecnologias contemporâneas condizentes com a necessidade de funcionamento desta esfera. Em virtude disso, para a formação de profissionais para atuação nesse campo social, não basta apenas a mobilização da capacidade do letramento da semiose verbal, posto que com a emergência e abrangência das tecnologias digitais de informação e comunicação-TDIC em redes e mídias digitais, o processo de inter-relação comunicativa nesse âmbito requer profissionais multiletrados, capazes de Inter/agir com as demandas desse cenário em constante transformação.

Devido à falta de material didático voltado para o fomento e atualização dos conteúdos de LP constantes do currículo dos cursos técnicos do Agro integrados ao ensino médio, este caderno orientativo concorre com propostas de atividades interdisciplinares que podem ser adaptado aos objetivos do currículo ou do plano de ensino de LP, com vistas a contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio ou até mesmo aqueles dos anos finais do Ensino fundamental, considerando que a etapa da educação básica é a preparação para uma sólida aprendizagem dos construtos linguageiros os quais são indispensáveis para as aprendizagens complexas ao longo das travessias da vida pessoal, acadêmica e profissional do técnico de nível médio em formação.



INTRODUÇÃO



Todas as atividades propostas neste material didático têm a finalidade de complementar as aulas de LP e, assim, proporcionar um leque maior de oportunidades ao docente, no processo de ensino de língua, com conteúdo de linguagem que vai ao encontro das teorias: vygotskyana, bakhtiniana e da Pedagogia dos multiletramentos, como também, das proposições da BNCC. Portanto, não existe método único e específico que esteja subordinado ao nosso produto educacional, compete ao professor escolher os caminhos para desenvolver o trabalho didático-pedagógico apropriado à sua realidade e ao seu contexto de trabalho.

Este produto está fundamentado na perspectiva da Teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, na Teoria do gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin, na abordagem dos multiletramentos de Roxane Rojo e Carla Coscarelli, na didática interacionista sócio-discursiva de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, bem como nas bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica-EPT.

Este material didático assume o formato de um Caderno de orientação pedagógica para o ensino de LP, com finalidade de integração de saberes linguageiros gerais e específicos com temáticas e gêneros textuais/discursivos da esfera do Agro. Para além do fomento e da atualização da atividade docente, este caderno pode contribuir igualmente para a revisão e atualização do ementário de componentes curriculares das áreas gerais e específicas dos cursos do Agro, tendo em vista que a LP é transversal a todos os campos do saber formal e não formal.

Assim, este Caderno de orientação pedagógica está organizado em cinco atividades no formato de oficinas que correspondem a 14 aulas (encontros) de 50 minutos e o seu conteúdo pode ser trabalhado de três (03) modos de interação: presencial, a distância e híbrida. Sendo que nos momentos não presenciais de atividades de interações entre professor e alunos nos ambientes online, faz-se necessário o uso de câmeras ligadas para ambos, para não perder a interatividade dessas atividades dialogadas por eles.

Espera-se que esse produto educacional seja uma ferramenta significativa para o seu trabalho docente na disciplina de LP e que todas as orientações didático-pedagógicas elaboradas possam subsidiar o avanço da aprendizagem no campo da leitura e produção de textos de seus alunos para uma formação emancipatória e omnilateral.





ÍNDICE

07	ATIVIDADE 1: Roda de conversa
12	ATIVIDADE 2: Compreensão leitora e produção de texto informativo multimodal
34	ATIVIDADE 3: Articulando linguagens e ferramentas tecnológicas digitais
37	ATIVIDADE 4: Revisar, editar, postar e curtir coletivamente a produção
40	ATIVIDADE 5: Avaliando o processo de aprendizagem
43	Referências



ATIVIDADE



Roda de conversa



CONVERSANDO SOBRE LINGUAGEM E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



Tempo Estimado:

2 aulas (1h40min)

Objetivos

- Apresentar e discutir temas em torno de práticas de linguagem em cursos do ensino médio integrado da área do Agro;
- A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, engajá-los na discussão crítica sobre a importância da comunicação em LP mediada nas diversas linguagens e mídias/redes sociais para a divulgação de informação e conhecimento referentes à área do Agro;
- Expor os alunos ao diálogo crítico sobre a relevância de se apropriar dos gêneros informativos contemporâneos para atuação profissional no mundo trabalho do Agro.

Habilidades - BNCC

Compreender a importância das TDICs para comunicação (leitura/compreensão, produção e edição de textos) em redes/mídias sociais e da linguagem do Agro para sua formação pessoal e profissional na sociedade contemporânea.



(EM13LP03)

(EM13LP04)

Aponte sua câmera para o código QR e acesse as Competências e Habilidades da BNCC.

Recursos didáticos

Caixa de som; Data show; Notebook; Celular; Slides e Vídeo documentário com tema gerador do Agro.

Ambiente físico

Sala de Aula e/ou Laboratório de Informático.

Ambiente virtual

Google-Meet

Modo de interação

Presencial ou Online



Professor(a)

Deve-se dedicar este primeiro momento à organização de um ambiente de aprendizagem através de diálogos abertos entre docente e discente em torno de temáticas pertinentes aos objetivos da formação técnica integrada ao ensino médio nos cursos do Agro. É preciso que este momento propicie a socialização e a troca de conhecimento, com a finalidade de mapear os conhecimentos prévios, limitações e necessidades de aprendizagem dos alunos. Mais especificamente, no que concerne à identificação da dificuldade e do domínio em leitura, produção, recepção, edição e compartilhamento de gêneros de textos/discursos com mediação das TDICs em redes/mídias sociais. Em seguida, proponha aos discentes um projeto de aprendizagem, considerando as interlocuções com a LP para a realização de atividades comunicativas, utilizando o gênero de divulgação de informação sobre Agro.

Primeiramente professor, atente-se a uma reflexão teórica-metodológica importante sobre a função pedagógica da Roda de Conversa para o desenvolvimento da capacidade de linguagem e comunicação dos alunos em Língua Portuguesa.

Segundo Paulo Freire:

Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Assim, creio que nisto repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo. Em última análise, dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?” O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 11)

Segundo Freire, [...] quanto mais você usa luvas para não se contaminar com a realidade, melhor cientista você é. Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério (FREIRE; SHOR, 1986, p. 16).

ATENÇÃO!



Fonte: FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf.
Acesso em 20 fev. 2023.

Sugestão de temáticas envolvendo a LP para os fins de realização da comunicação e interação com o mundo trabalho do Agro.



Inicie esta ação pedagógica com um roteiro contendo o(s) tema(s) que guiarão os diálogos no momento da conversação com os alunos.

- **TEMÁTICA 1:** Discutir criticamente com os estudantes a função determinante da LP no mundo das relações sociais, do trabalho e das profissões da esfera do Agro.
- **TEMÁTICA 2:** A LP é também uma língua nacional e internacional. Em razão disso, a compreensão leitora e produção de textos desta são essenciais para a comunicação e realização dos serviços em geral dos interesses e dos setores do Agro.
- **TEMÁTICA 3:** Dialogar sobre a necessidade de aprendizagem da LP através da compreensão leitora, produção, edição e compartilhamento de textos multimodais/multissemióticos, valendo-se das novas tecnologias e redes/mídias sociais digitais.
- **TEMÁTICA 4:** Colocar em discussão e reflexão a importância do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs nos ambientes formais e não formais e em redes e mídias sociais.
- **TEMÁTICA 5:** Dialogar sobre a importância do desenvolvimento da capacidade de comunicação (compreensão, produção e edição de textos) em redes e mídias sociais para a vida pessoal e profissional dos alunos.



Para se avançar em práticas de ensino de linguagens associadas às novas tecnologias é preciso compreender a abordagem dos multiletramentos.

(Referências de fontes teóricas e metodológicas importantes para o professor)



Texto/01 - OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS (MULTI)LETRAMENTOS E DOS MULTILETRAMENTOS

Link-<https://www.scielo.br/j/tla/a/KvBDFzBPWtvgs3f3V6h57FJ/?format=pdf&lang=pt>



Texto/02 - MULTILETRAMENTOS E USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS

Link-<https://www.scielo.br/j/tla/a/zQvRfYv8gdXnWwFFhPFdrh/abstract/?lang=pt>



Texto/03 - TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Link-http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_01112018_1554.pdf



Texto/04 - EDUCAÇÃO, (MULTI)LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS

Link-<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf>



Texto/05 - GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS E A PRÁTICA DO MULTILETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DO VÍDEORESENHA

Link-https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1576/TCC_G%C3%A1neros_Textuais_Digitais_Pr%C3%A1tica_Multiletramento.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Texto/06 - METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO POTENCIALIZADORAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Link-<https://periodicos.ifsertao-e.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1359>



A **Roda de Conversa** é um mecanismo importantíssimo para criar um ambiente confortável, satisfatório e espontâneo na comunicação em sala de aula e também para obter informações relevantes para a construção do perfil real dos alunos.



ATIVIDADE

2

**Compreensão leitora e
produção de texto
informativo multimodal**



PRODUÇÃO INICIAL

Tempo Estimado:

4 aulas (3h20min)

Objetivos

- Mapear os conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros informativos digitais da esfera do Agro;
- Trabalhar a compreensão leitora das semioses do gênero informativo multimodal com vistas à produção, edição e compartilhamento em uma rede social definida entre professor e alunos para avaliação e auto avaliação e para os fins de aperfeiçoamento da produção;
- Trabalhar com os alunos a leitura e a produção inicial do gênero digital multimodal, priorizando atividades interdisciplinares, integrando as linguagens, a Informática, tecnologias digitais e os conteúdos das áreas técnicas.

Habilidades - BNCC

Fazer leitura crítica para promover a curadoria de conteúdo/informação e produzir resumos por meio da leitura e interpretação de textos diversos em ambientes digitais. Produzir roteiros para produção de infográficos, memes, podcast, vídeo-minuto, entre outros. Conhecer e elaborar gêneros informativos multimodais digitais com a temática do Agro.



Aponte sua câmera para o código QR e acesse as Competências e Habilidades da BNCC.

(EM13LP01)
(EM13LP02)
(EM13LP03)
(EM13LP04)
(EM13LP12)
(EM13LP18)
(EM13LP28)
(EM13LP29)
(EM13LP11)
(EM13LP17)

Recursos didáticos

Caixa de som; Data show; Notebook; Celular, Slides e Vídeo documentário com tema gerador do Agro.

Ambiente físico

Sala de Aula e/ou Laboratório de Informático.

Ambiente virtual

Google-Meet

Modo de interação

Presencial ou Online



Professor(a)

Esta etapa é fundamental para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, apresente exemplares de gêneros digitais informativos da área do Agro, contextualizando conceitos e temáticas com estratégias de compreensão leitora da estrutura, composição temática e estilo das linguagens de cada gênero apresentado, bem como seu propositivo comunicativo.

- Orientar os alunos que os gêneros textuais/discursivos são elementos relativamente estáveis, pois dentro da sociedade contemporânea e por meio dos ambientes proporcionados pelas TDICs, eles estão constantemente em evolução. Em virtude disso, se modificam, surgindo novos gêneros digitais.
- Apresentar infográficos, memes e vídeo-minutos.



Professor, na página 16 até à página 33 deste material didatizado está o resumo sobre a importância dos gêneros: infográficos, memes e vídeo-minutos, no contexto escolar e alguns exemplares desses gêneros.

INFOGRÁFICOS

***Gêneros
Digitais***

MEMES

VÍDEO-MINUTOS



INFOGRÁFICOS

Professor(a)

As atividades com os infográficos são muito importantes no ensino da LP para os fins da comunicação e interação profissionais no contexto do Agro. Esse gênero possibilita o trabalho com múltiplas semioses da linguagem. Desenvolve os letramentos da capacidade de criação, produção e organização das semioses verbais, não verbais e multimodais, com vistas a estabelecer sentido e, também, a capacidade de síntese por meio de sua compreensão leitora (ROJO, BARBOSA, 2015).





Os infográficos são textos multimodais/multissemióticos. Enquanto tal, eles podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem das múltiplas linguagens da textualidade digital em LP. São ferramentas que integram diferentes semioses, o que torna a produção textual mais significativa, facilitando leitura e compreensão do conjunto das informações e do conhecimento compartilhado. Este gênero possui padrão de comunicação em formato de textos, imagens, gráficos, ilustrações, fotografias, legendas, mapas, cores, ícones, números, entre outros formatos, tais como os infográficos estáticos, em movimento com ou sem animações em formato de vídeos. O que os tornam bastante atrativos, motivando o interesse pela leitura e compreensão das informações neles contidas.

Enquanto ferramenta pedagógica, seus construtos multimodais/multissemióticos auxiliam o desenvolvimento da capacidade comunicativa em LP, para além do domínio dos textos verbais. Atualmente, com a proeminência das TDICs, os textos puramente verbais não são suficientes para dar conta da comunicação geral e técnica necessária à interação profissional e à realização das atividades requisitadas no mundo do trabalho do Agro.

Também é importante a compreensão de que os construtos sógnicos dos infográficos são conteúdos indispensáveis para o avanço da compreensão leitora do público discente, motivando-os a compreensão de informações de forma rápida, dinâmica e simplificada. Este gênero circula em diversas esferas sociais e em distintos suportes veiculadores da comunicação, tais como: em rodovias, em placas com sinais de trânsito, em mapas de metrô, nuvens de tags, partituras, sites informativos, revistas impressas e digitais, redes sociais, blogs, apresentações científicas, mídia jornalística, entre outros.

Ante o exposto, o trabalho pedagógico com leitura e compreensão do funcionamento e do propósito comunicativo deste gênero no ensino da LP pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da sua capacidade comunicativa-criativa. Notadamente, no que se refere à produção, edição e compartilhamento de informação e conhecimento através de infográficos (estáticos, em movimento ou animados) mediados por tecnológicas conectadas em redes e mídias digitais.

Este tipo de atividade pedagógica com a mediação linguageira e tecnológica do infográfico se mostra como possibilidade importante para o desenvolvimento da autonomia e a afirmação da autoria do aluno, enquanto protagonista de sua produção e criação textual.

A IMPORTÂNCIA DOS INFOGRÁFICOS EM NÚMEROS



<https://www.scriptutetex.pt/2020/01/23/importancia-dos-infograficos-estrategia/>

PARA AMPLIAR AS DEFINIÇÕES E TIPOS, ACESSE O LINK DO CANAL ABAIXO OU DIRECIONE A CÂMERA DO CELULAR NO CÓDIGO QR:

Canal: Língua Portuguesa em Prosa e Verso: O QUE É INFOGRÁFICO? (Definição e tipos).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=pWiPfUXi3bQ>



Exemplares de infográficos de divulgação de negócios do Agro

Infográficos



<https://santaestrategia.com/o-agronegocio-sem-o-marketing-e- apenas-agro/>

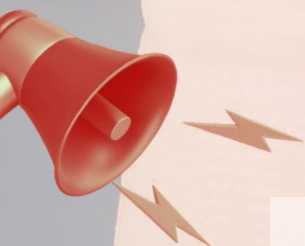


<https://gestagro360.com.br/2020/01/02/infografico-agro-apresenta-os-10-fatos-que-mais-marcaram-o-agro-em-2019/>

<https://g1.globo.com/especial-publicitario/tokio-marine/bem-seguro/noticia/seguro-no-agro-por-que-esse-e-o-momento-de-protger-sua-lavoura.ghtml>



MEMES



Professor(a)

O meme é uma forte ferramenta educativa para se trabalhar no ensino de LP na área do Agro. As atividades desenvolvidas com esse gênero valorizam os aspectos formais e informais que já estão presente nas linguagens dos alunos. Ele auxilia o discente no despertar de sua capacidade reflexiva-criativa e do senso de criticidade no processo de construção e significação da textualidade. O que contribui para o fomento da capacidade de ressignificação da produção textual mediada pela intertextualidade (DIOLINA; BUENO, 2019).



Professor(a)

A tecnologia digital tem se desenvolvido muito rapidamente. O que consequentemente trouxe mudanças substanciais na vida das pessoas, alterando seus hábitos, modos de comunicação, percepção e compreensão do mundo, impactando as interações humanas. Com a proeminência da internet e dos novos dispositivos tecnológicos, o leitor de nossos dias passou a ter opções de leituras: leitura do texto impresso, leitura da tela do computador, do notebook ou do celular.

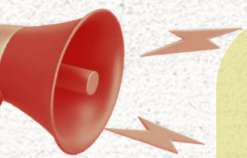
A comunicação se tornou fluida com as mensagens instantâneas emitidas por smartphones cada vez mais sofisticados. Logo, não se pode perder de vista que a tecnologia tomou conta da vida das pessoas e, como isso, há que se considerar a premência de se integrar a tecnologia nos modos de ensinar e de aprender.

Nesta direção o meme, embora seja um gênero informativo da esfera das redes e mídias sociais, assume função pedagógica importante que auxilia na realização de atividades lúdicas, posto que a ludicidade é um tipo de interação criativa de linguagens, tal como posto nas orientações da obra vygotskyana para formação humana.

Assim, o meme motiva práticas de ensino e de aprendizagem de forma criativa-crítica, gerando um ambiente de construção do conhecimento de forma descontraída. Trata-se de uma composição cultural, fruto da imitação e da parodização, difundindo através da linguagem icônica, ideias, criticismo, argumentação, símbolos e práticas que se viralizam rapidamente na web e em distintos formatos de posts (enunciado, charge, link, vídeo, gif, imagem, entre outros) elaborados por distintas modalidades de semiose.



Professor(a)



Com a abrangência da internet, o meme se popularizou entre os jovens, fazendo parte da cultura destes. Em razão disso, este gênero se mostra como uma possibilidade para se trabalhar em aulas de LP temáticas envolvendo leitura, recepção, produção, edição e compartilhamento de informação em redes e mídias sociais conectadas. Com isso, o meme é importante para proceder produções com a linguagem formal e informal, considerando a ética e o respeito ao outro nas interlocuções em redes e plataformas sociais, em específico naquelas mais acessadas como o Facebook e o Instagram.

Para uma compreensão mais aprofundada sobre o funcionamento deste gênero e sua função didático-pedagógica, acesse com o seu celular o código do QR o artigo acadêmico de Oliveira e Tame (2020).



PARA AMPLIAR AS DEFINIÇÕES E TIPOS, ACESSE OS LINKS DOS CANAIS DO YOUTUBE ABAIXO OU DIRECIONE A CÂMERA DO CELULAR NO CÓDIGO QR:



Canal: Galo Digital

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=pWiPfUXi3bQ>



Canal: Professora Luciana Veríssimo

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=hYuO7IJlxQY>



Exemplares de memes para divulgação de temas sobre o Agro

Memes



<https://twitter.com/HumorPoliticoBr/status/1208509643691057158/photo/1>



<https://br.pinterest.com/pin/577234877245843868/>



<https://www.facebook.com/piadasdeagronomo/>



<https://br.pinterest.com/pin/570127634088566646/>



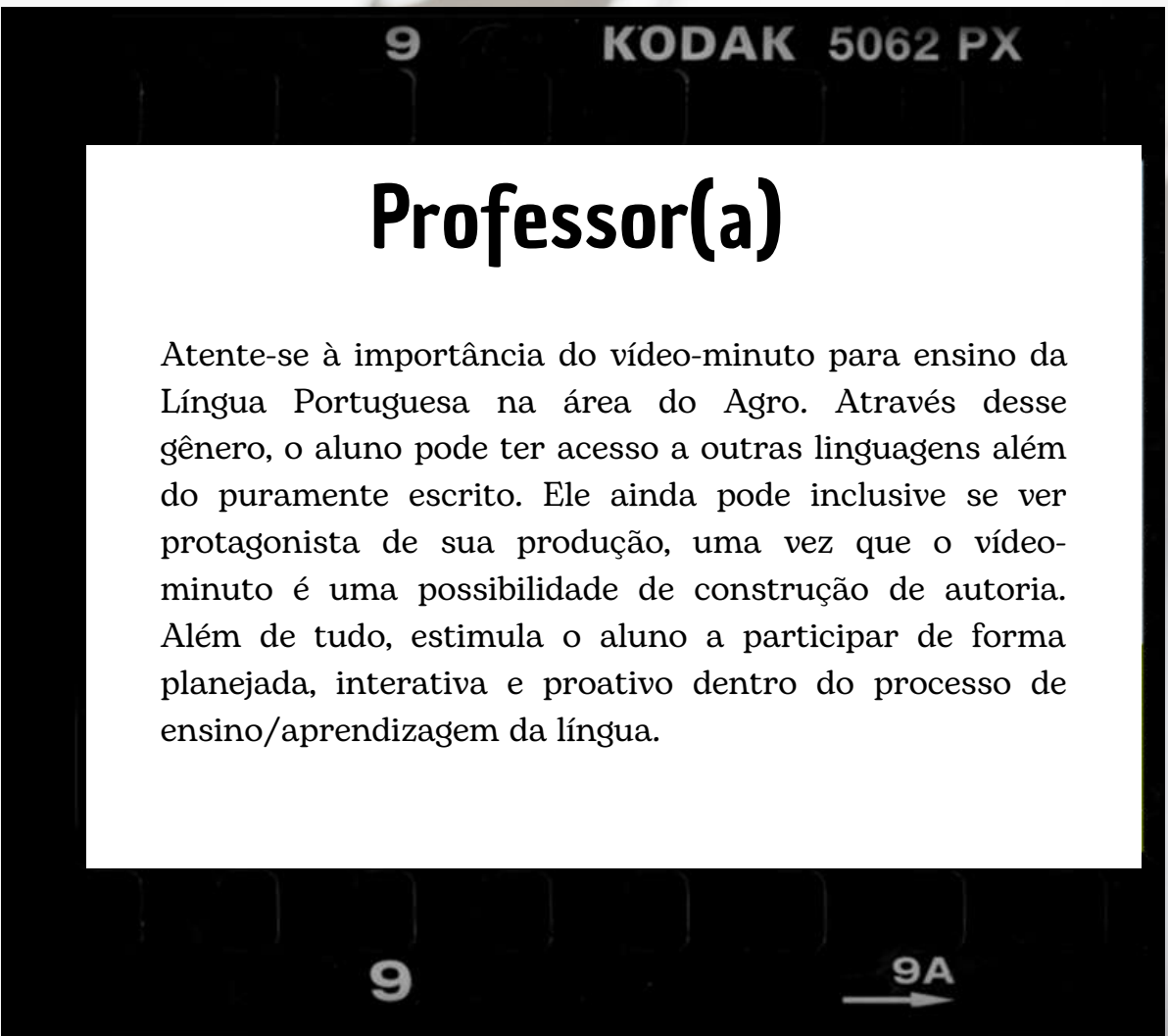
<https://br.pinterest.com/pin/616430267733480060/>



<https://br.pinterest.com/pin/634515034979984532/>



VÍDEO-MINUTOS



Professor(a)

Atente-se à importância do vídeo-minuto para ensino da Língua Portuguesa na área do Agro. Através desse gênero, o aluno pode ter acesso a outras linguagens além do puramente escrito. Ele ainda pode inclusive se ver protagonista de sua produção, uma vez que o vídeo-minuto é uma possibilidade de construção de autoria. Além de tudo, estimula o aluno a participar de forma planejada, interativa e proativo dentro do processo de ensino/aprendizagem da língua.



Professor(a)

A popularização ou socialização do acesso à internet, aos filmes e vídeos através dos notebooks e smartphones, bem como o surgimento de canais de vídeos, tais como: o YouTube, o Facebook, o Instagram, entre outros, deram lugar à prática interativa/comunicativa através de vídeos. Trata-se de uma prática comunicativa-interativa que vem se normalizando no cotidiano da população contemporânea. Segundo Rojo (2012, 2013), a escola deve estar conectada às múltiplas culturas, linguagens e tecnologias em plena sintonia com os acontecimentos dentro de uma perspectiva crítica e criativa dos suportes e dispositivos de comunicação, onde a LP exerce papel essencial na produção, recepção e veiculação do conhecimento.

Em razão disso, o gênero vídeo-minuto exerce função didático-pedagógica bastante eficiente no processo ensino-aprendizagem de LP. Ele possibilita ao aluno a mobilização da capacidade de compreensão das diversas semioses implicadas na produção, edição e divulgação de informações e conhecimento via material audiovisual. O que auxilia estabelecer a inter-relação e comunicação entre as pessoas de forma mais instantânea, via diálogos mediados pela diversidade multissemiótica da linguagem humana e das tecnologias digitais (textos verbais-não verbal, imagem-estática, imagem-movimento, ritmo, gestos, sons, entre outras) de nossos dias, na construção do sentido e da significação dos atos comunicativos.

Considerando que a mobilização dessas linguagens requer o desenvolvimento da capacidade multiletrada de alunos e de professores para (re)significar os sentidos da LP dentro do processo pedagógico (cf. Rojo, 2012). Assim, trabalhar esse gênero com os alunos se aproxima de uma didática teórico-prática que coloca o aluno na centralidade da experiência de práticas de leitura, produção e edição dos aspectos linguísticos e multimodais que serão determinantes para sua formação como cidadão crítico, criativo e autônomo de suas ações no desenvolvimento de suas várias atividades nas práticas sociais.

**PARA AMPLIAR AS DEFINIÇÕES E TIPOS, ACESSE OS LINKS DOS
CANAIS DO YOUTUBE ABAIXO OU DIRECIONE A CÂMERA DO CELULAR
NO CÓDIGO QR:**

Canal: Prof Adson Luan Seba (Tecnologias e Ensino)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=HyorlywEWoY>



Canal: Profª Yorrana

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4tQXy0SZTg8>



Torna-se relevante destacar que todos os gêneros digitais apresentados neste material didatizado se alinham com as proposições da BNCC no que se refere às orientações para o ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Exemplares de vídeo-minutos de divulgação de produtos e tecnologias do Agro:



Acesse os links dos vídeos ou aponte a câmera para código QR abaixo

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Kw9yHtqC2pA&t=9s>



Institucional Fast Agro - O homem Alimenta o Mundo



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=VENm5PbXhZ0>



Influx®: Conheça a Tecnologia Visiq®



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=PVXKGI3roAg&t=10s>



Agro Supera - Vídeo de Apresentação



Exemplares de vídeo-minutos de divulgação de produtos e tecnologias do Agro:



Acesse os links dos vídeos ou aponte a câmera para código QR abaixo

2020, um ano transformador



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4Oxzd3VYANc>



Influx®: Conheça a Tecnologia Visiq®



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=uXnJ87xaid8>



Conte com o agro



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=uXnJ87xaid8>



Professor(a)

Para iniciar a produção dos infográficos, memes e vídeo-minuto:



- Oriente os alunos a trabalharem em grupo de forma colaborativa. A interação entre eles potencializam a aprendizagem e a internalização do conhecimento.
- Proponha aos alunos a utilização dos celulares como instrumento de pesquisa. Em caso de insuficiência da internet móvel ou wifi, pode se optar por desenvolver as atividades em laboratório de informática ou em biblioteca (com computadores interligados na internet).
- Crie um Grupo interativo no WhatsApp para se comunicar com todos os alunos participantes. Estabeleça diálogos com eles sobre a escolha do nome do grupo.
- Crie um Grupo interativo fechado, entre professor e alunos, no Facebook, ou em uma outra rede social, ou aplicativo (ou até mesmo no Google-Meet) que melhor se adeque às condições e possibilidades de aprendizagem dos alunos, para os fins de interação e discussão das atividades de compreensão leitora, de produção e compartilhamento dos gêneros da área do Agro produzidos, para avaliação coletiva e auto-avaliação do grupo e, também, para revisão, refacção e melhoramento da produção desses gêneros.



Professor(a)

Segue algumas sugestões para iniciar a produção dos infográficos, memes e vídeo-minuto



- Socialize aos alunos material de leitura e vídeos sobre a temática do Agronegócio no Brasil. Para o desenvolvimento das atividades de produção, edição e postagens dos gêneros trabalhados em rede social (criada para o grupo estudantil), utilize como ponto inicial os seguintes links ou código QR abaixo. Nesta atividade, torna-se indispensável a mediação do professor para conduzir o processo.

Vídeo 1: Maiores produtores agropecuários do Brasil (2010 - 2021)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSWdeB6xwo>



Vídeo 2: Comida Que Alimenta

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI>



Texto 1: Agropecuária no Brasil: quais regiões geram mais oportunidades?

Link: <https://blog.uniderp.com.br/agropecuaria-no-brasil/>



Texto 2: Mato Grosso é Estado com maior Valor Bruto da Produção Agropecuária

Link: <http://www.sedec.mt.gov.br/-/15854686-mato-grosso-e-estadocom-maior-valor-bruto-da-producao-agropecuaria>



Professor(a)

Dando sequência a atividade em andamento



- Envolve os alunos com pesquisas na internet (Google, YouTube, Bing, Yahoo!, entre outros) sobre temáticas do “Agro”, explorando assuntos do contexto nacional brasileiro ou regional (estado e município), extraindo conteúdos importantes da pesquisa por meio de resumo dos textos, imagens ou vídeos encontrados.
- Faça o sorteio dos gêneros (infográfico, meme e vídeo-minuto) e dos grupos de alunos para a realização deste projeto de aprendizagem.
- Oriente os grupos de alunos a trabalharem colaborativamente na elaboração de um plano ou projeto de texto escrito impresso ou digital do gênero infográfico, meme ou vídeo-minuto no Google-Docs (Link - <https://docs.google.com/document/u/0/?tgif=d>).
- Sequencialmente, após a finalização desta etapa, inicie a produção dos referidos gêneros, utilizando os seus respectivos tutoriais.



Os tutoriais sugeridos e disponibilizados neste material servem como ponto de partida para as práticas leitoras e produção dos alunos, pois eles poderão pesquisar no YouTube por outros tutoriais para o desenvolvimento da atividade aqui proposta.

Professor(a)

Os tutoriais são instrumentos mediadores muito eficazes e auxiliam na realização das atividades de ensino/aprendizagem dos alunos. Funcionam como facilitadores da produção, motivando a autoaprendizagem, o protagonismo na autoria da produção textual.



PARA MAIOR COMPREENSÃO DOS TUTORIAIS, ACESSE NA ÍNTEGRA O SEGUINTE MATERIAL:

ANTON, Ana R.; VERISSIMO, Jheniffer M. Sequência didática – Tutorial. In: FERNANDES, Rafael de S. B.; SCHRÖDER, Mirian (Orgs.). Caderno de sequências didáticas. s/ editora: Marechal Cândido Rondon, 2019.

Link - <https://www.academia.edu/41173260/Sequ>



Professor(a)

Também não deixe de valorizar o uso da plataforma YouTube em sua prática de ensino da LP. Esta ferramenta de vídeos online com tutoriais se mostra bastante útil para enriquecer o plano de ensino e tornar as atividades teórico-práticas mais efetivas e contextualizadas.



SUGESTÃO DE TUTORIAIS PARA PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICOS



INFOGRÁFICO

- **Tutorial 1: Como fazer um infográfico em 5 passos - Resultados Digitais**

Canal Resultados Digitais

Link: https://www.youtube.com/watch?v=F9N_vrLd240



- **Tutorial 2: Como Fazer um INFOGRÁFICO Online e Grátis com o Canva!**

Canal Darlan Evandro

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=nwtm2HJONVA&t=58s>



- **Tutorial 3: Como fazer um Infográfico pelo celular**

Canal TI é Arte

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=rwUV-0XqP5g>



- **Tutorial 4: Como criar um infográfico? | Visme | Ferramenta para infográficos gratuitos**

Canal Consultoria Digital

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=AFmxjMNqpuU>



SUGESTÃO DE TUTORIAIS PARA PRODUÇÃO DE MEMES



MEME

- **Tutorial 5: Como criar MEMES no CANVA – FÁCIL E GRÁTIS!**

Canal Professora Silvia

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=G8RrT9D7k9I>



- **Tutorial 6: App para fazer Memes com Fotos divertidas no Celular**

Canal Canal JMS

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=klxcW8zSmYo&t=258s>



- **Tutorial 7: Como Fazer Memes Pelo PC**

Canal IS2 Sistemas de Informação

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gmmEPwdBuG0&t=30s>



- **Tutorial 8: COMO CRIAR MEMES ONLINE DE GRAÇA**

Canal Drak Tutoriais

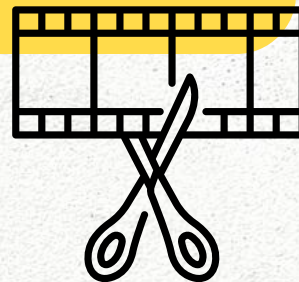
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=6gNAYUVb0v4>



SUGESTÃO DE TUTORIAIS PARA PRODUÇÃO DE VÍDEO-MINUTO:



VÍDEO-MINUTO



- Tutorial 9: Como criar vídeo com AVATAR ANIMADO em 5 minutos! Com plano gratuito, SEM APARECER e Online!

Canal Design Empreendedor

Link: <https://www.youtube.com/watchv=AOqQjOTzSuA>



- Tutorial 10: Como fazer TEASER - Tutorial de vídeos pequenos - SIMPLES EM 5 MINUTOS VOCÊ FAZ O SEU!!

Canal Flávia Almeida Verdade que Liberta

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1bH49xkLAq4>



- Tutorial 11: Como criar um vídeo com fotos e música rapidamente!

Canal Animaker - português

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KtLpsU5Z5-g&t=232s>



- Tutorial 12: Editor de vídeos GRÁTIS Clipchamp | Tutorial de edição completo

Canal Newbie Aulas

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=mRbDkf2YMN4>





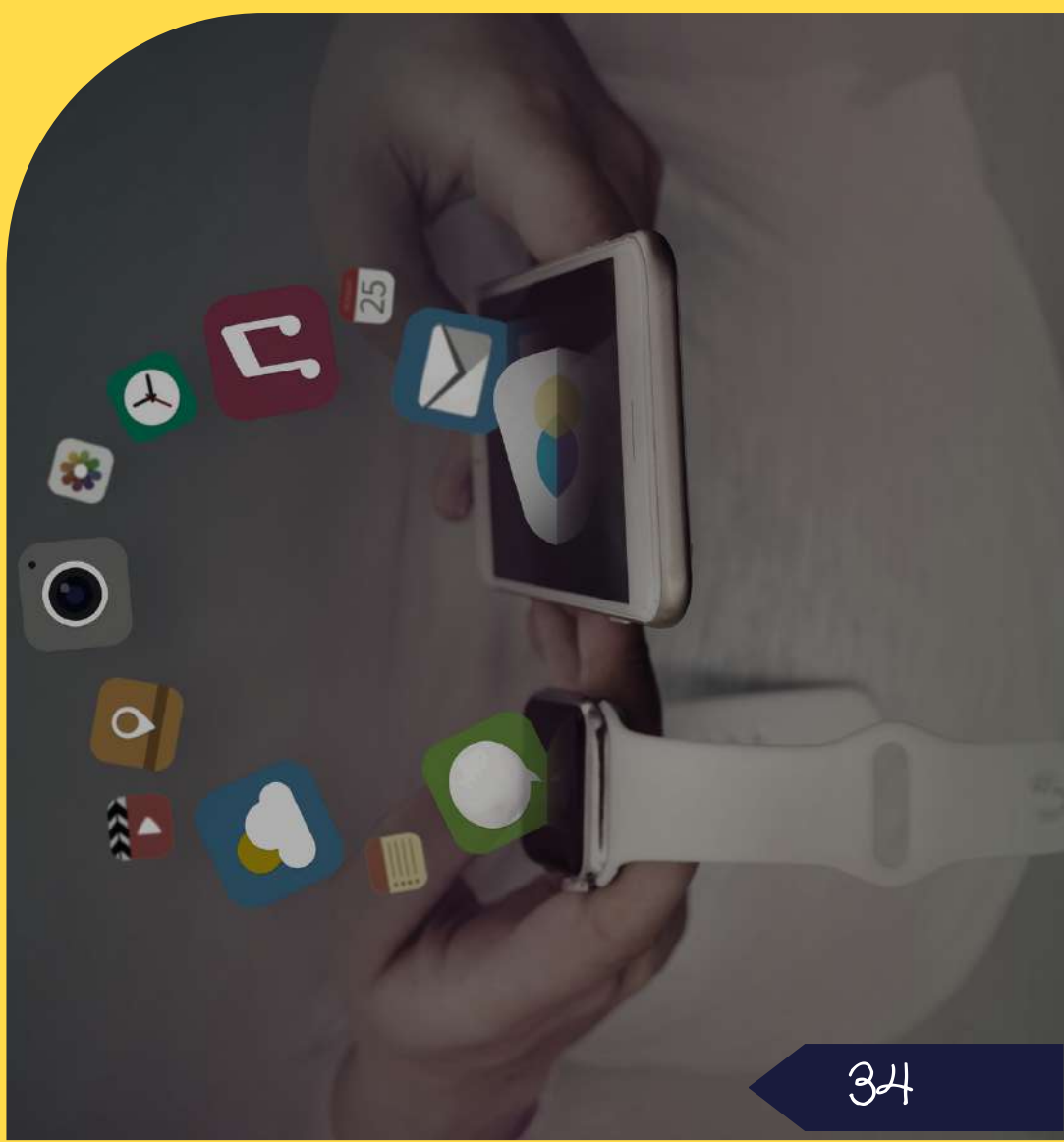
ATIVIDADE

3

Articulando linguagens e ferramentas tecnológicas digitais



1º CLICK: GÊNERO DIGITAL



Tempo Estimado:

3 aulas (2h30min)

Objetivos

- Acompanhar e orientar os alunos em atividades de pesquisa na web e em plataformas digitais com atividades envolvendo leituras e a consequente produção das temáticas e gêneros digitais do Agro sugeridos, com vistas à elaboração de uma versão inicial.

Habilidades - BNCC

Elaborar e revisar gêneros informativos da área do Agro, em torno da compreensão de sua estrutura, conteúdo temático e estilo com a utilização de suportes tecnológicos digitais (sites e aplicativos). Desenvolver atividades de produção e curadoria na Web, visando seu protagonismo e autoria na construção de gêneros digitais.



Aponte sua câmera para o código QR e acesse as Competências e Habilidades da BNCC.

(EM13LP11)
(EM13LP12)
(EM13LP15)
(EM13LP18)
(EM13LP28)
(EM13LP14)

Recursos didáticos

Caixa de som; Data show; Celular; Notebook; Slides e Vídeo documentário com tema gerador do Agro.

Ambiente físico

Sala de Aula e/ou Laboratório de Informática.

Ambiente virtual

Google-Meet

Modo de interação

Presencial ou Online



Professor(a)

Esta etapa é muito importante para realização de práticas de linguagens em LP associadas às TDIC na produção de gêneros digitais. Este momento teórico-prático pode fomentar os alunos com insumos indispensáveis para suas aprendizagem direcionadas à produção final do material multissemiótico e multimodal sugerido.

- Conduza o andamento das atividades dirimindo encaminhamentos para sanar dúvidas e dificuldades dos grupos, no que concerne ao manuseio dos materiais disponibilizados (modelos ou tutoriais online), bem como quanto ao uso do celular, notebook, computador, sites online ou aplicativos, entre outros.
- Oriente os alunos em pesquisa nos ambientes virtuais, em busca de modelos ou tutoriais complementares, em caso de necessidade, de forma que os auxiliem na produção e edição do gênero de categoria posts de redes sociais.
- Oriente a conclusão da versão inicial das produções, sugerindo, quando houver necessidade, revisão, ajustes ou refacção dos exemplares.





ATIVIDADE

4

**Revisar, editar, postar e
curtir coletivamente a
produção**



2º CLICK: GÊNERO DIGITAL

Tempo Estimado:

3 aulas (2h30min)

Objetivos

- Acompanhar e orientar os alunos no processo final de produção, de edição e de postagem dos gêneros concluídos na rede social escolhida.

Habilidades - BNCC

Revisar, editar, postar e interagir com os gêneros produzidos em circulação em ambiente digital, analisando sua composição (estrutura, conteúdo e estilo), textualidade (coesão e coerência) e finalidade discursiva dentro do contexto exigido.



Aponte sua câmera para o código QR e acesse as Competências e Habilidades da BNCC.

(EM13LP02)
(EM13LP06)
(EM13LP07)
(EM13LP20)
(EM13LP43)

Recursos didáticos

Caixa de som; Data show; Celular; Notebook; Slides e Vídeo documentário com tema gerador do Agro.

Ambiente físico

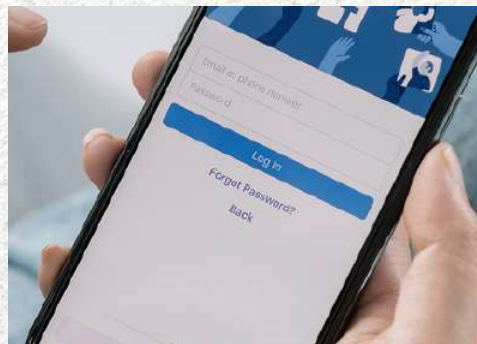
Sala de Aula e/ou Laboratório de Informática.

Ambiente virtual

Google-Meet

Modo de interação

Presencial ou Online



Professor(a)

Nesta etapa, desenvolve-se atividades de conclusão dos gêneros digitais sugeridos e, também, procede-se à edição e ajustes finais para a postagem no grupo da rede social escolhida pelos grupos discentes

- Discuta com os grupos de alunos dúvidas, dificuldades ou impasses sobre a compreensão e combinação das diferentes linguagens/semioses utilizadas em cada exemplar produzido.
- Oriente os grupos a precederem revisão e curadoria da edição dos exemplares, respeitando o roteiro (plano) previamente elaborado e a configuração das produções de acordo com as normas da rede social escolhida, Facebook ou Instagram.
- Revise, oriente e reelabore a composição estrutural/formato, conteúdo temático e o estilo misto/híbrido multimodal do gênero que deve contemplar a estrutura, a temática e o estilo dos gêneros da esfera do Agro.
- Verifique junto aos alunos se seus exemplares comportam coesão e coerência na combinação das linguagens utilizadas para a construção da textualidade verbo-digital e multimodal.
- Solicite aos grupos de alunos que compartilhem os exemplares produzidos e editados, no grupo da rede social (escolhido e criado por eles), orientando-os a curtirem as produções e fazerem os comentários avaliativos.



ATIVIDADE

5

Avaliando o processo de aprendizagem



CONCLUSÃO



Tempo Estimado:

2 aulas (1h40min)

Objetivos

- Criar um ambiente virtual para exposição das produções dos alunos.

Habilidades - BNCC

Produzir textos verbais ou digitais que abordam a revisão e avaliação dos conteúdos de aprendizagem. Publicar as produções em plataformas digitais com autoria, expressando a visão crítica, o respeito e a valorização das diferentes capacidades de produção.



(EM13LP01)
(EM13LP15)
(EM13LP45)

Aponte sua câmera para o código QR e acesse as Competências e Habilidades da BNCC.

Recursos didáticos

Caixa de som; Data show; Celular; Notebook; Slides e Vídeo documentário com tema gerador do Agro.

Ambiente físico

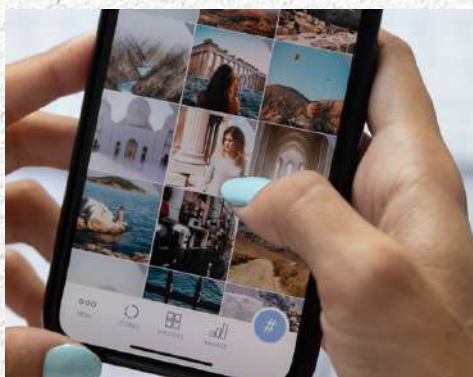
Sala de Aula e/ou Laboratório de Informático.

Ambiente virtual

Google-Meet

Modo de interação

Presencial ou Online



Professor(a)

Atividade conclusiva

- Crie um Mural Eletrônico no Padlet para a exposição dos gêneros produzidos



Vídeo: Como usar o PADLET - Tutorial Completo

Link: https://www.youtube.com/watch?v=ShjdtgFL_ek



- Discuta coletivamente o resultado das curtidas e os comentários feitos sobre as produções postadas.
- Proponha ajustes nas edições e postagens cujas curtidas e comentários apontaram necessidade de revisão.
- Estabeleça uma discussão e reflexão coletiva aos alunos sobre o que aprenderam com as produções desenvolvidas com o gênero multissemiótico da área do Agro.
- Solicite aos alunos que avaliem e revisem os gêneros digitais estudados para os fins de publicação no Mural Eletrônico disponibilizado na Plataforma Padlet.





REFERÊNCIAS



BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 241-261, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647395>. Acesso em: 4 mar. 2023.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em < <https://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>>. Acesso em 06 out. 2021.

DIOLINA, K.; BUENO, L. . NAS ONDAS DO MEME EM PROL DO MULTILETRAMENTO. **PROLÍNGUA**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 126-138, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n2.48838. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48838>. Acesso em: 4 maio. 2023.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EMBRAPA. Visão 2030 : o futuro da agricultura brasileira. – Brasília, DF : Embrapa, 2018. Disponível em <<https://www.embrapa.br/documents/10180/9543845/Visão+2030+-+o+futuro+da+agricultura+brasileira/2a9a0f27-0ead-991a-8cbf-af8e89d62829?version=1.1>>. Acesso em 25 jan. 2023.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf>. Acesso em 20 fev. 2023.

FERRAZ, O. (org). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. Livro eletrônico.

LIVEIRA, J. V. dos S.; SILVA, S. B. B. da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2162-2182, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660383>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MACHADO, R. M. RODRIGUES, ADRIANA, C. F. (2020) Metodologias ativas e tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 3, p. 537-549, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiariododevisu/article/view/1359/694>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

OLIVEIRA, U. Meme: gênero e prática de ensino pela sequência didática. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 63-89, 2020. DOI: 10.5433/1519-5392.2019v19n2p63. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/34469>. Acesso em: 5 maio. 2023.

OLIVEIRA, J. A.; CARDOZO, J. R. M. **Gêneros textuais digitais e a prática do multiletramento**: uma proposta de sequência didática de produção do vídeo-resenha. 2021. 40 f. Monografia (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras/Português, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo [Org.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 6 apr. 2022.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conect@ad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
ROJO, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. (org). **Tecnologia, Sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. Livro eletrônico.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, A. C. S. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária**. v. 18, n. 2, ed. 13, p. 01-13, jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/1484/1157>. Acesso em: 28 mai. 2022.

