



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS - CAMPUS PALMAS**

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

VANILDA SALUSTIANO DA SILVA

**PRÁTICA DE LEITURAS E LETRAMENTOS PARA ALÉM DA PALAVRA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Palmas - TO

2023

VANILDA SALUSTIANO DA SILVA

**PRÁTICA DE LEITURAS E LETRAMENTOS PARA ALÉM DA PALAVRA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

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 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna

Coorientador: Prof. Dr. Rivadávia Porto Cavalcante

Palmas - TO

2023

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

S586p Silva, Vanilda Salustiano da
Prática de leituras e letramentos para além da palavra na educação
profissional e tecnológica / Vanilda Salustiano da Silva. – Palmas, TO, 2023.
90 p.

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

Orientadora: Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna
Coorientador: Dr. Rivadavia Porto Cavalcante

1. Leitura crítica-criativa; Gênero post-digital. 2. Práticas de
multiletramentos; Roteiro didático. 3. Educação Profissional e Tecnológica.
I. Senna, Mary Lúcia Gomes Silveira de. II. Cavalcante, Rivadavia Porto. III.
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).

VANILDA SALUSTIANO DA SILVA

**PRÁTICA DE LEITURAS E LETRAMENTOS PARA ALÉM DA PALAVRA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

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 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em ____ de _____ de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
Orientadora (IFTO)

Prof. Dr. Rivaldavia Porto Cavalcante
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
Coorientador (IFTO)

Prof. Dr. Weimar Silva Castilho
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
Membro Interno (ProfEPT)

Profa. Dra. Liane Velloso Leitão
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Membro Externo – (IFPB)

VANILDA SALUSTIANO DA SILVA

**POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA LEITURA FORMATIVA-CRÍTICA MEDIADA
POR GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em ____ de _____ de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
Orientadora (IFTO)

Prof. Dr. Rivaldavia Porto Cavalcante
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
Coorientador (IFTO)

Prof. Dr. Weimar Silva Castilho
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
Membro Interno (ProfEPT)

Profa. Dra. Liane Velloso Leitão
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Membro Externo – (IFPB)

Com carinho, dedico este trabalho ao meu pai
Cicero Vicente da Silva (in memória) e à minha
mãe Francisca Salustiano Alves, meus maiores
exemplos de força, dedicação, cuidado e amor,
que sempre sonharam e lutaram para que eu
chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Há construção desta pesquisa foi possível graças a um trabalho colaborativo e comprometido, muitas pessoas que contribuíram para que esse conjunto de experiências fosse vivido e se transformasse em aprendizado, o qual foi materializado nesta dissertação e produto educacional.

Agradeço ao programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campos Palmas, por me oportunizar cursar e realizar o sonho do mestrado. A todos os professores pelos saberes e experiências que compartilharam durante essa trajetória.

Em especial, agradeço a minha orientadora e ao meu coorientador que acreditaram, abraçaram e defenderam esta pesquisa junto comigo. Professora Dra. Mary Senna, minha orientadora, gratidão pela sua dedicação, esforço, apoio, motivação, paciência, compreensão, encorajamento, conselhos, correções, sugestões, e inclusive, por todo amor, calma e tranquilidade que tornaram esse processo mais leve. Professor Dr. Rivadavia Cavalcante, meu coorientador, gratidão pelas reuniões, ideias, direcionamentos, apoio, revisões, e principalmente, pelos conhecimentos compartilhados que me deram uma nova leitura de mundo no que concerniu a proposta desta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de turma do mestrado, pela oportunidade de nos conhecermos, compartilharmos essa etapa da vida e formação e por, apesar das dificuldades e perdas pelo caminhos permanecermos juntos até o fim. Minha gratidão a Fernanda Costa, Valquíria Guimarães e Valteson Pereira pela parceria nos trabalhos e discursões empreendidas durante essa jornada. Especialmente, não poderia deixar de agradecer a Viviane Metzhka com quem construí uma amizade, dividi inquietações, desafios e conquistas desde o começo da nossa trajetória no mestrado.

Agradeço a professora Dra. Dianine Lopes e os estudantes da turma do segundo ano do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos, pela participação, colaboração, apoio e acolhimento na realização da pesquisa.

Meu sincero reconhecimento a meu pai Cicero Silva (in memória), e à minha mãe, Francisca Alves, que sonharam e não mediram esforços para a concretização deste sonho. Às minhas irmãs, Vanice Silva e Vanilma Silva e sobrinhas Haylla Alves e Kellen Nascimento, pelo apoio e incentivo nas incontáveis horas de trabalho e de pesquisa.

Agradeço à banca examinadora na qualificação e defesa, pelas preciosas contribuições para a pesquisa. Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

Encerro meus agradecimentos com a certeza que a pesquisadora que iniciou o mestrado lá em 2020 conclui o mestrado em 2023 com uma visão de mundo completamente diferente. Cada uma das etapas desse processo formativo contribuíram de forma singular para minha vida em múltiplas dimensões, pessoal acadêmica e profissional.

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação” (FREIRE, 2001).

RESUMO

Este estudo tematiza o ensino de linguagens contemporâneas e suas tecnologias focalizando habilidades da compreensão leitora-crítica-criativa e da produção de textos multimodais/multissemióticos emergentes na sociedade. O objetivo gira em torno da construção de uma proposta pedagógica no formato de um roteiro com orientações para professores de como trabalhar o gênero *post-digital* numa perspectiva dos multiletramentos necessários à formação omnilateral do estudante concluinte do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos. A pesquisa e a proposta pedagógica estão fundamentadas na pedagogia da leitura de mundo de Paulo Freire, na pedagogia dos multiletramentos e nas teorizações de estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica para uma formação humana e integral. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa qualitativa de base aplicada com estudo de caso e pesquisa participante. Gerou-se os dados por meio de análise documental, questionários e intervenção pedagógica com alunos. A experimentação pedagógica que deu origem ao produto educacional, foi fundamentada na metodologia de sequência didática e no método ativo da sala de aula invertida e na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Os dados gerados e analisados, indicaram que o roteiro didático após sua experimentação com os alunos mostrou-se como potencial instrumento para se avançar nas práticas de multiletramentos, em torno do desenvolvimento da capacidade de leitura-crítica-criativa, no protagonismo do aluno, na sua autoria e produção do gênero *post-digital*.

Palavras Chaves: Leitura crítica-criativa; Gênero *post-digital*; Práticas de multiletramentos; Roteiro didático; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This study deals with the teaching of contemporary languages and their technologies focusing on the skills of reading-critical-creative comprehension and the production of multimodal/multi-semiotic texts emerging in society. The goal is to build a pedagogical proposal in the format of a script with guidelines for teachers on how to work the post-digital genre in a perspective of multilingualism necessary for the omnilateral formation of the student who completes the Medium Level Technical Course in Events. The research and the pedagogical proposal are based on Paulo Freire's world reading pedagogy, on the pedagogy of multi-literacies, and on the theories of scholars of Professional and Technological Education for a human and integral formation. The methodology used was qualitative applied research with case studies and participant research. The data was generated by means of documental analysis, questionnaires, and pedagogical intervention with students. The pedagogical experiment that gave rise to the educational product was based on the didactic sequence methodology and the active method of the flipped classroom and Problem-Based Learning (PBA). The data generated and analyzed indicated that the didactic script after its experimentation with students proved to be a potential instrument to advance in the practices of multilingualism, around the development of reading-critical-creative capacity, in the student's protagonism, in their authorship and production of the post-digital genre.

Keywords: Critical-creative reading; Post-digital genre; Multiliteracies practices; Didactic script; Vocational and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Metodologia de Sequência didática	38
Figura 2: Quais as contribuições mais significativas a sua participação nas oficinas trouxe para sua formação como Técnico em Eventos?	77
Figura 3: As aulas contemplaram conhecimentos relevantes para sua formação em várias dimensões da vida, tais como: pessoal, acadêmica, profissional e social.	78
Figura 4: As oficinas ajudaram na superação de algumas das dificuldades das quais tinha com a leitura?	79
Figura 5: Você concorda que mais ações neste sentido sejam executadas?.....	80

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Ambiente de produção de roteiros e <i>posts</i> -digitais	68
Imagem 2: Grupo de trabalho.....	68
Imagem 3: Sala de metodologias ativas	70
Imagem 4: Campo de futebol	70
Imagem 5: Laboratório de informática.....	70
Imagem 6: Mesa 1 - Percepção dos alunos sobre a contribuição do gênero <i>post</i> vídeo para a formação do técnico em Eventos.....	75
Imagem 7: Mesa 2 - Percepção dos estudantes sobre a relevância das oficinas para sua formação e sua vida.	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem de leitura crítica mediada por gêneros multimodais.....	40
Quadro 2 – Características do PPC/Eventos	44
Quadro 3 : Você acredita que o uso de textos em forma de postagens, utilizados como ferramenta de ensino da leitura, ajuda você a desenvolver habilidades leitoras-críticas e capacidades comunicativas na sociedade presencial e conectada?	53
Quadro 4: Você acha que aquilo que postamos nas redes sociais tem impacto na vida das pessoas?	54
Quadro 5: Quais são suas principais dificuldades no estudo da leitura?.....	56
Quadro 6: Quais são os conteúdos/temas que você tem mais interesse no curso de Eventos?	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Você considera a leitura importante para a sua vida pessoal, acadêmica, profissional e social?	47
Gráfico 2: Que tipo de leitura tem sido mais trabalhada nas aulas do Curso Técnico em Eventos?:	48
Gráfico 3: Você prefere ler por meio de qual suporte?	49
Gráfico 4: Nas tecnologias digitais quais os gêneros te chamam mais a atenção?	50
Gráfico 5: O texto digital é a adaptação do texto escrito ao contexto virtual, tais como: <i>e-mails</i> , <i>memes</i> , <i>podcasts</i> , <i>currículo web</i> , entre outros. Nos livros didáticos que você tem utilizado, tem conteúdos que abordam textos digitais?	51
Gráfico 6: Quais os textos digitais você já utilizou para realizar alguma atividade durante a sua vida escolar?	52
Gráfico 7: Que rede social você acha ideal para realizar divulgações de eventos do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos?.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNS - Conselho Nacional de Saúde

COVID-19 - Corona Vírus Disease e “19” se refere a 2019

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RDGP - Roteiro didático do gênero *post-digital*: por uma formação do leitor crítico-criativo no ensino médio integrado

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD - Sequência Didática

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO	24
2.1 LEITURA CRÍTICA DE MUNDO.....	24
2.2 MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS PARA UMA LEITURA FORMATIVA-CRÍTICA	25
2.3 O GÊNERO POST: CATEGORIAS E FUNÇÕES	27
2.4 O LUGAR DA LEITURA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..	29
3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	33
3.1 NATUREZA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	33
3.2 ABORDAGEM E MÉTODO	33
3.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	35
3.4 CENÁRIO, CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E UNIVERSO DA PESQUISA.....	35
3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRODUTO EDUCACIONAL	37
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DA ANÁLISE DO CURRÍCULO À EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO RDGP	42
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: DOS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO AO EMENTÁRIO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA	43
4.2 DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES: DOS SABERES PRÉVIOS AOS SABERES ATUAIS	46
4.3 DA EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO RDGP	58
4.3.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES REALIZADAS EM CADA OFICINA	59
4.3.1.1 Oficina 1: Apresentação da proposta pedagógica em roda de conversa.....	59
4.3.1.2 Oficina 2: Iniciando leitura e produção do <i>post</i> -digital	60
4.3.1.3 Oficina 3: Customização e curadoria da produção do <i>post</i> -digital.....	63
4.3.1.4 Oficina 4: Do roteiro à produção de <i>posts</i> em vídeos.....	67
4.3.1.5 Oficina 5: Ambiente de aprendizagem ativa: da gravação à postagem de <i>posts</i> -digitais em vídeos.....	69
4.3.1.6 Oficina 6: Ambiente de aprendizagem ativa / <i>world café</i>	73
4.3.2 QUESTIONÁRIO FINAL.....	76
CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	90

APRESENTAÇÃO

Sou filha de trabalhadores que não tiveram tempo e nem oportunidade de ter acesso aos saberes formais escolarizados, tal como a leitura dos textos esclarecedores dos fatos sociais de seu tempo. Enquanto trabalhadores braçais em uma sociedade capitalista, meus pais tiveram que fazer opção pelo trabalho em detrimento da educação formal, em busca da subsistência familiar, assim como rememorado na obra de Antônio Gramsci ao evocar uma proposta de educação humana integral que auxiliasse a superação da cisão de classe social por meio de uma escola unitária onde todas as pessoas pudessem se formar para além do trabalho manual e se tornaram gerenciadores dos benefícios que a força do trabalho pode gerar.

Agora como pedagoga e pesquisadora dentro do ProfEPT tive acesso a estudos que me mostraram que a leitura do mundo e as leituras dos gêneros de textos/discursos da história e da cultura de ontem e de hoje, tal como posto na obra de Paulo de Freire são base de saber/conhecimento potencial indispensável para a formação geral do ser social.

Ao reconhecer a potencialidade de tais construtos e mediações foi possível formular este estudo com uma proposta de produção educacional que fomente práticas leitoras-criativas e formativas que despertem o protagonismo da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio Integrado.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a proliferação e a hibridização dos textos veiculados por dispositivos impressos e digitais em redes e/ou mídias sociais tem se tornado cada vez mais fluida em consequência da contínua inovação e abrangência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). É notório socialmente que tais tecnologias exercem influências determinantes sobre os modos de interação e comunicação das pessoas no cotidiano, sobre a realização de atividades formais e informais nas mais variadas esferas da atividade humana.

Decorrente desse fenômeno, a relação entre linguagem e tecnologias digitais traz contribuições e possibilidades importantes para educação e formação de pessoas em sintonia com os letramentos requisitados nos dias atuais para a participação nas atividades sociais, dentre essas, o trabalho. A leitura crítica dos textos contemporâneos que emergem desse fenômeno e que abrangem esse cenário institui-se como um instrumento importante para a vida em sociedade. Principalmente na atual conjuntura social em que o discurso de verdades e de inverdades também tendem a se hibridarem (cf. ROJO, 2012, 2015). O que consequentemente requer do sistema escolar, mais especificamente de professores, a atualização dos métodos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Métodos esses que sejam pautados em proposições que priorizem práticas de leituras mais críticas e reflexivas sobre os gêneros (textos/discursos) do dia a dia, tais como aqueles de redes e mídias sociais, os gêneros escolares da base dos saberes gerais e específicos no processo formativo, considerando igualmente os acontecimentos e temas de relevância social, particularmente na preparação de profissionais técnicos de nível médio, preparando-os para a vida, para questões de seu tempo e para o mundo do trabalho.

No entanto, os aportes da obra de Freire (1989) e de Gramsci (2008) já apontavam que o que se ensina na escola deveria estar intimamente ligado à vida fora dela. Dito em outros termos, as práticas escolares intramuros carecem de articulação com os elementos extramuros. À guisa de exemplo, a cultura escolar de leitura e produção de textos na educação básica centra-se muito mais no conteúdo das disciplinas e do livro didático. Este último imposto, como um pacote de conteúdos fechados previamente determinados pelo sistema educacional, nem sempre é passível de transposição didático-pedagógica de acordo com a realidade contextual e a necessidade do professor e do aluno.

Em outros termos, falta incorporar nas práticas formativas escolares a leitura e a compreensão crítica dos textos contemporâneos emergentes de redes e mídias sociais digitais que, hodiernamente, exercem influência determinante sobre culturas, práticas e atitudes das

pessoas na sociedade. Segundo Gregol, Souza e Costa-Hubes (2020, p. 373)

[...] as práticas de letramentos atuais estão envolvidas, cada vez mais, pelos recursos multimidiáticos e pelas múltiplas semioses que se unem aos recursos de natureza estilístico-composicional para situar o tema e estabelecer a interação entre os usuários de uma determinada língua. Computadores, *tablets*, *smartphones*, entre outros, surgem como suporte para usuários que se conectam pelo espaço digital e por redes de comunicação na internet.

Pensando nesse cenário de transformações sociais, há que se considerar que os alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Palmas, estão inseridos nesse cenário de mudanças substanciais dos modos de ler e compreender as recentes construções socioculturais que implicam educação, tecnologias digitais, linguagens e comunicação em redes e mídias sociais.

Em razão disso, no contexto do profissional técnico de nível médio em formação, urge neste processo a criação de ambientes e situações de aprendizagem ancorados em uma base didático-pedagógica que integre os conhecimentos escolares gerais e específicos necessários a sua vida pessoal e profissional sem desvinculá-los do conhecimento de mundo que ele já traz consigo, numa perspectiva integral para sua atuação no mundo das profissões e participação social.

Com base no exposto, não basta apenas a leitura e produção dos conhecimentos materializados em textos puramente verbais ou em páginas impressas. Há que se considerar que as tecnologias digitais, as redes e mídias sociais que já estão presentes no dia a dia das pessoas, mas não ainda integradas nas práticas formativas escolares, são espaços de interação, produção e compartilhamento do conhecimento contemporâneo (COSCARELLI, NOVAIS, 2010; ROJO, 2015).

Partindo das considerações expostas nos parágrafos anteriores e da contextualização da temática em foco, este estudo materializa uma proposta pedagógica centrada nos letramentos necessários a uma formação mais completa do Técnico de Nível Médio em Eventos em formação, priorizando para tanto práticas de leitura formativa-crítica para a compreensão e produção de gêneros multimodais/multissemióticos de diferentes mídias impressas e digitais (memes, charges, infográficos entre outros no formato de *posts*).

Considera-se, para essa finalidade, que esses gêneros contemporâneos se mostram como instrumentos e possibilidades importantes para fomento de práticas de ensino mais motivadoras do professor atuante no curso e dos alunos do segundo ano deste. Prioriza o desenvolvimento de habilidades leitoras-críticas e comunicativas multimodais, bem como práticas motivadoras de aprendizagem integradoras dos saberes das disciplinas curriculares em uma perspectiva de

formação integral.

Há de se considerar que, o curso de eventos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Palmas tem o objetivo de proporcionar ao estudante capacidade de atuação no exercício do trabalho unindo formação técnica em eventos com os conteúdos curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2013). A partir disso, o egresso do Curso de Eventos no exercício de suas atribuições deverá estar preparado para auxiliar e atuar na prospecção, no planejamento, na criação de conteúdos, na organização, na coordenação, na criação e desenvolvimento de estratégias para atrair o público alvo e na execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais, adotando o protocolo e etiqueta formal.

A finalidade dos cursos de Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é promover uma formação omnilateral, buscando superar a fragmentação do processo formativo em formação geral e formação específica. Sendo assim, para se avançar nessa direção, durante a realização do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos, os educando precisam saber lidar constantemente com as linguagens e tecnologias contemporâneas, dentre essas, os gêneros de textos e discursos multimodais/multissemióticos em redes e mídias sociais digitais. Isso porque o objeto de trabalho do egresso do curso está voltado para interação em situações de comunicação.

Nesse contexto, pressupõe-se que o planejamento e a operacionalização de eventos requerem do profissional técnico domínio de capacidades languageiras verbais, não verbais e multimodais. Já que essas, estão mais direcionadas à habilidade de saber ler, compreender criticamente os textos informativos contemporâneos, saber produzir informações objetivas formais em redes sociais e mídias sociais, além de possibilitar (cf. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio versão 2018) o desenvolvimento de competências pautadas na ética e no respeito mútuo diante do seu público-alvo da situação de trabalho.

Nesse sentido, este estudo alia-se à perspectiva da pedagogia da leitura crítica de mundo freireana e a Pedagogia dos Multiletramentos, esta última articulada à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Diante do exposto, levantou-se os seguintes questionamentos de pesquisa: Um roteiro didático voltado para o ensino do gênero *post*-digitais de diferentes mídias impressas e conectadas fomenta práticas de aprendizagem da habilidade (leitura e produção textual) crítico-comunicativa multimodal no Curso Técnico de Nível Médio em Eventos? O referido roteiro de *posts*-digitais promove os multiletramentos e a integração dos saberes gerais/específicos do referido curso para uma formação omnilateral dos estudantes?

Para responder a essas perguntas, traçou-se os seguintes objetivos que nortearam a

condução deste estudo:

Objetivo Geral

Implementar uma proposta didático-pedagógica com a mediação de gêneros de diferentes mídias impressas e digitais como instrumentos de ensino e aprendizagem, integrando saberes gerais e específicos via leitura formativa-crítica, com vistas ao desenvolvimento da capacidade criativa por meio dos letramentos necessários à formação omnilateral do estudante conculinte do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos.

Objetivos específicos

- Integrar, nas atividades da oficina de leitura-crítica textos multimodais/multissemióticos, saberes gerais e saberes profissionais com vistas ao desenvolvimento omnilateral dos alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos;
- Realizar atividades com práticas de leitura e produção de textos-*posts* digitais contemplando o desenvolvimento da capacidade comunicativa/criativa para finalidades de interação na sociedade presencial e conectada.
- Realizar uma exposição online utilizando as mídias digitais para compartilhamento/interação dos trabalhos dos alunos.
- Elaborar um produto educacional em formato de roteiro de orientações didático-pedagógicas, com vistas ao fomento da leitura formativa crítica-criativa mediada por linguagens (gêneros textuais/discursivo multissemióticos) e tecnologias digitais no Ensino Médio Integrado.

Portanto, este trabalho justificou-se pela necessidade de se discutir a utilização de gêneros-*posts* multimodais como ferramentas de práticas docentes de multiletramentos que dialogam com a realidade vivenciada pelos estudantes nos ambientes digitais.

A leitura verbal e não verbal é um instrumento imprescindível para a inserção social do indivíduo e construção de sua cidadania. Através dela o mesmo tem acesso a uma enorme gama de informações e novos conhecimentos o que é essencial para que possa atuar e interagir de forma mais consciente, autônoma e emancipada na sociedade. Sobre esta premissa Lerner afirma “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz a ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita (LERNER, 2002, p. 73).

Assim sendo, criar propostas e tentativas de incentivar a leitura torna-se uma situação urgente, pois conforme o Ministério da Educação (MEC) os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017, mostraram que somente 1,62% dos alunos que concluíram o Ensino Médio tem aprendizagem adequada em língua portuguesa, índice que representa cerca de 20 mil do total de 1,4 milhão de estudantes que participaram do teste aplicado (MEC, 2018). Fato este que tem desmotivado até mesmo o professor, por vezes, desmotivado em razão do seu ofício, para encontrar meios criativos e inovadores para tornar a leitura um hábito para além da sala de aula.

Além disso, considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio está organizada em quatro áreas de conhecimentos, sendo estas: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas, e que cada uma dessas áreas têm competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o Ensino Médio, o projeto está intimamente aliado a essas propostas, destacando-se para trabalhar com a leitura formativa-crítica articulada às competências específicas 1 e 7, da área Linguagens e suas tecnologias uma vez que visa respectivamente,

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (...) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

E com vista no aprofundamento da leitura formativa-crítica, ressalta-se as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)

Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social (BRASIL, 2018, p.491).

Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p.497)

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

gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (BRASIL, 2018, p. 509).

Ao observar o quanto os gêneros multimodais/multissemióticos estão presentes no dia a dia dos jovens do Ensino Profissional Integrado ao Médio, propôs-se implementar um roteiro didático-pedagógico com oficinas, visando fomentar o ensino e aprendizagem da leitura multimodal com foco nos gêneros mencionados.

Conhecimento esse salutar para aplicação no ano em curso, para os anos seguintes, para a vida, para a atuação profissional e para uma participação social mais abrangente do aluno do curso em questão, uma vez que a capacidade de leitura e compreensão de textos como formação crítica e como prática social é uma atividade inerente à vida e indiscutivelmente requisitada em todas as áreas de conhecimento.

Todas essas colocações e sua relevância hoje no processo de ensino/aprendizagem e integração social autônoma dos alunos e também dos professores, motivou a pesquisar sobre tal assunto.

Com base nisso, esta dissertação está organizada em 5 capítulos, sendo o primeiro sua introdução. O segundo capítulo discorre sobre a fundamentação teórica que norteia a pesquisa com foco na leitura crítica de mundo Paulo Freire, na pedagogia dos multiletramentos, nas teorias da Educação Profissional e Tecnológica sobre a formação humana e integral. O terceiro capítulo expõe a metodologia da pesquisa, com detalhamentos sobre a natureza da pesquisa e seus objetivos, abordagem e método, dispositivos para geração de dados, procedimentos para análise dos dados, local da pesquisa, considerações éticas, participantes, e sequenciamento didático-pedagógico que serviu que norteou a construção do produto educacional. Finaliza-se com o capítulo 4, que se centra na análise de dados e na discussão dos resultados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

2.1 LEITURA CRÍTICA DE MUNDO

Este projeto de pesquisa assume os pressupostos teóricos de leitura como prática social, tal como posto na Pedagogia da leitura crítica de Paulo Freire. Em sua obra “A importância do ato de ler” temos que a leitura formativa-crítica se constrói intimamente na “compreensão crítica do ato de ler”. Segundo o autor leitura

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 19).

Os postulados da Pedagogia da leitura freireana apontam uma conceituação de que a leitura de mundo (com pessoas, culturas, linguagens, valores, saberes, elementos concretos e abstratos da vida humana) e a leitura da palavra (com saberes sistematizados e/ou formais) são elementos inseparáveis, posto que são dimensões complementares no processo de compreensão e significação da vida humana, que o autor denomina de “palavra mundo”. Com isso posto, logo, pressupõe-se que a leitura em Freire não se confunde com a decodificação de signos puramente linguísticos (verbais), mas com a compreensão das linguagens do mundo.

Acerca dessa assertiva a Pedagogia dos Multiletramentos em Rojo (2012, 2015) corrobora os pressupostos freirianos. A autora adverte sobre a necessidade de se considerar nos métodos de ensino do saber escolar leituras mais críticas sobre a realidade do mundo contemporâneo em que se inserem professores e alunos. Principalmente no que refere à leitura e compreensão crítica das múltiplas linguagens e textos multimodais e multissemióticos emergentes no mundo atual com o advento das TDIC.

Em suas palavras, “diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, necessário se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”, entre outras (ROJO, 2012, p. 21), o que requer uma pedagogia que integre nas práticas de leituras tradicionais as novas práticas de leitura e produção de textos contemporâneos, seguidas de análise crítica destes, como práticas de multiletramentos.

Isso porque a significação das comunicações humanas (os gêneros de textos, discursos, imagens, sons, gestos, cores, tato, movimento, entre outras semioses) estão em contínua evolução (BAKHTIN, 1997). Logo, cabe à escola acompanhar este fenômeno, incorporando no currículo e nas práticas educativas conhecimentos sobre as construções socioculturais, científicas, tecnológicas, comunicativas e sócio linguageiras.

2.2 MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS PARA UMA LEITURA FORMATIVA-CRÍTICA

Com o advento das tecnologias digitais, em 1996 o grupo de Nova Londres formado por pesquisadores ingleses, americanos e australianos ampliaram o conceito de letramento,

tornando-o mais flexível e problematizado ao longo dos anos. Para eles, na era digital os textos já não são puramente verbais e unidirecionais, são de caráter multimodal ou multissemióticos, interativos, dinâmicos, colaborativos, híbridos, capazes de congregiar múltiplas culturas e linguagens (imagens estáticas em movimento, sons e músicas, vídeos, texto escrito e oral). (ROJO, 2012).

Nessa direção, Roxane Rojo (2012) doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, aponta que a variedade de textos multimodais e as formas de interação trazidas com a chegada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), requer dos leitores contemporâneos, novas habilidades de leitura crítica, construção de sentidos, compreensão e produção. Isto posto, urge a necessidade de multiletramentos, que é definido pela autora como “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).

Conforme Dionísio (2005) a composição textual incorpora múltiplos elementos (imagens, movimentos, sons etc.), sendo essa hibridização dos elementos definida como multimodalidade. Dessa forma, conforme a autora, a multimodalidade discursiva é resultado da atuação de diferentes formas de representações como, “palavras e gestos, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

Nessa perspectiva, a multimodalidade discursiva, se constrói não só na escrita mas também na fala/oralidade, isto é, em gêneros discursivos orais e escritos. Nesse ângulo, os múltiplos elementos citados por Dionísio contribuem na atribuição de sentidos, recorrendo para tal, uma infinidade de semioses, como, por exemplo, formas, sons, movimentos, tipografias, imagens, cores, dentre outros. (DIONÍSIO, 2005).

Pensando nesse cenário de hibridização dos gêneros dos discurso com diversas semioses na sociedade contemporânea, (BAKHTIN, 1997) traz à tona que com o advento da tecnologia estão surgindo novos gêneros, e na medida que a ciência e a tecnologia evolui exige-se novas habilidades e competências a serem desenvolvidas na leitura formativa-crítica. Nesse sentido, Ribeiro e Coscarelli destacam que,

um dos aspectos do letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação. A internet é um espaço no qual todas as pessoas conectadas podem postar conteúdos – em blogs, sites ou nas redes sociais. Sendo assim, há muita informação disponível, e cabe ao leitor estar mais atento do que nunca na autoria, à fonte da informação, além de ter senso crítico para avaliar o que encontra. (RIBEIRO E COSCARELLI, 2013, p. 2).

Embora as tecnologias digitais não sejam recentes, incluir práticas capazes de ampliar os modelos tradicionais de ensino que privilegiam o verbal e o escrito ainda é um desafio para

as instituições de ensino. Por exemplo, ao analisar as matrizes de Língua Portuguesa para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e verificar o que dizem essas matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais, Ribeiro e Coscarelli (2010) identificaram que, embora a matriz em estudo possa ser utilizada para avaliar a leitura de textos impressos e digitais, ela foi feita para avaliar textos impressos. Além disso, as autoras acrescentam,

Essa matriz não leva em consideração elementos típicos dos ambientes digitais, como a hipertextualidade digital, elementos da interface – ícones, menus, barras, abas, entre outros –, a busca e a seleção de informações em ambientes digitais, a multimodalidade mais complexa e evidente, em muitos casos. Além disso, não considera também aspectos relativos ao design (paratextos) dos textos em diversos ambientes, incluindo o impresso ou a navegação necessária em interfaces complexas. (RIBEIRO E COSCARELLI, 2010, p. 324).

Com base nos pressupostos de Ribeiro e Coscarelli, nota-se que na sociedade hodierna, os textos multimodais, ou seja, aqueles “textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal,” (COSCARELLI E NOVAIS ,2010, p. 39) imagem, som, movimento, design, dentre outros, convocam a escola a repensar seu currículo e construir práticas de leitura crítica que não estejam limitados apenas a cultura dos textos verbais e impressos, mas que contemple os textos digitais, as formas de comunicação e informações atuais, e assim possibilite aos alunos o desenvolvimento de habilidades de multiletramentos relativos à leitura crítica e reflexiva diante a diversidade de linguagens e culturas que as cercam (ROJO, 2015).

2.3 O GÊNERO POST: CATEGORIAS E FUNÇÕES

Conforme Bakhtin (1997), os gêneros do discurso resultam de enunciados que ocorrem sócio historicamente. Essa ideia é potencializada com a seguinte afirmação do autor, “a língua penetra a vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1997 p.282). Nota-se, portanto, que a língua está inteiramente incorporada nas práticas sociais humanas, e que essa utilização da língua efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos) que emanam dos integrantes de diferentes esferas da atividade humana.

Ademais, percebe-se consoante os aportes Bakhtinianos que os enunciados são manifestações, interações e comunicações da vida. Assim sendo, falamos, escrevemos, pronunciamos e nos comunicamos por meio dos gêneros dos discursos. Os seres humanos têm um repertório infindável de gêneros discursivos que dão sentido, significa, traduz, representa e comunica. No entanto, estão tão incorporados nas múltiplas linguagens do mundo, que muitas

vezes, nem se dão conta.

Conforme Marcuschi (2002) gêneros textuais são realizações linguísticas materializadas em textos que encontram-se no dia a dia, que tem características sociocomunicativas definidas por conteúdo, forma, composição, função e suporte. Não há enunciados que não possam ser atribuídos a um gênero, assim sendo, os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas.

Assim, a concepção de gênero surge, portanto, da necessidade de situações de interação social, que nas atividades de comunicação humana são formadas e estabilizadas à sua maneira e não podem ser controladas e/ou definidas. À medida que a cultura tecnológica avança na sociedade contemporânea novos gêneros surgem, como variações de outros já existentes, tem-se então os chamados “gêneros digitais” (BRITO e SAMPAIO, 2013).

Em harmonia com essa caracterização de flexibilidade dos gêneros na esfera digital, Marcuschi destaca:

Os gêneros adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se e devem ser estudados na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Mudam, fundem-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Nem são estáticos, nem puros, são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2004, p. 32).

Nesta mesma direção, Bakhtin (1997) ressalta que o mundo é representado por várias linguagens e as tecnologias trouxeram consigo uma nova perspectiva, mostrando que o mundo não é representado apenas com oralidade e a escrita, mas com múltiplas semioses (cores, movimentos, gestos, sons, ritmo e etc.). Nessa perspectiva, o autor evidencia 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 (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Sob esse viés, é notável que os espaços digitais são repletos de gêneros. Além disso, frequentemente são criados novos gêneros, os existentes se transformam, se renovam e se ampliam, de forma que se hibridizam, se tornam interativos, colaborativos, dinâmicos e fluidos.

A população contemporânea produz e veicula conhecimentos instantaneamente. Diante dos vários gêneros que circulam nos ambientes digitais, o gênero post é o mais comum, justamente porque, consoante Gregol, Souza e Costa-Hubes (2020), ele é de natureza multimodal, multissemiótica, híbrido e pode ser representado por de várias categorias, tais

como: memes, charges, infográficos, mapas conceituais, vídeos, videocliques, *vlog*, gifs, notícias, propaganda/publicidade, etc. Ademais, todos esses textos são interativos e colaborativos, isto é, permitem ao leitor de um dado post comentar, compartilhar, bem como reagir instantaneamente, com a ferramenta de reações (curtir, amei, haha, uau, triste e grr). Ainda nesta perspectiva os autores enfatizam que,

as práticas de letramentos atuais estão envolvidas, cada vez mais, pelos recursos multimidiáticos e pelas múltiplas semioses que se unem aos recursos de natureza estilístico-composicional para situar o tema e estabelecer a interação entre os usuários de uma determinada língua (GREGOL, SOUZA E COSTA-HÜBES, 2020, p. 373).

Isso posto, urge a prática de multiletramentos, baseada numa leitura formativa-crítica. Isso porque, perante os aportes teóricos de Gregol, Souza e Costa-Hübes (2020) o gênero post tem a função de comunicar, tecer uma argumentação, difundir culturas, transmitir valores, ideologias, bem como transmitir informações comerciais, acadêmicas e do cotidiano, mesclando diferentes linguagens e incorporando múltiplas semioses.

Contudo, “poucas pessoas têm consciência de que, na rede, as informações também podem ser manipuladas e que elas passam, a todo instante, por filtros automáticos que podem incidir profundamente sobre a formação da opinião” (QUADRADO e FERREIRA, 2020. p.421). Dessa forma, nos dias atuais há uma tendência nas redes de mídias sociais a veiculação de notícias falsas, do discurso do ódio, da intolerância, mediada e difundidas principalmente pelo gênero post.

Diante do cenário apresentado, as instituições de ensino devem formar leitores críticos, capazes de identificar inverdades, filtrar informações, fazer veiculação de *posts* numa perspectiva ética, consciente, de respeito mútuo, e ainda, que possam perceber as redes como um espaço de interação e produção de conhecimentos, declinando qualquer possibilidade de desconstrução da paz e do discurso de verdades.

2.4 O LUGAR DA LEITURA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Em 2008, a Lei n. 11892 de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Em seu Art. 2º a referida lei reforça a razão de ser dos Institutos Federais, afirmando:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, p. 22).

Considerando que a finalidade dos Institutos Federais vai além da formação para o mercado de trabalho, a ideia de politecnia defendida por Saviani caminha exatamente na “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13).

A noção de politecnia provém da problemática do trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo. Dermeval Saviani (1989) defende que toda a educação, e consequentemente a organização escolar, tem por base a questão do trabalho. No que tange o Ensino Médio e a educação profissional, são ações educativas que buscam a formação humana e integral.

Esse pensamento é contemplado também no pensamento de Gramsci, quando o mesmo menciona que “é na escola única que se encontra a ‘raiz’ daquele processo de união entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial” (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 207). A máxima que Gramsci defende no âmbito da educação é a escola unitária, escola que não tenha nenhum tipo de distinção entre a formação oferecida a classe menos favorecida e a mais privilegiada. Ele tenta romper uma fratura histórica que nos acompanha ainda hoje, de um caráter dual da escola, que para determinadas classes basta uma capacitação e para outra existe uma formação ampla. O autor defende que a escola precisa ter uma formação humanística, ampla e integral, que modera a capacidade tanto do trabalho intelectual quanto manual e que tenha o trabalho como princípio educativo.

Ao refletir sobre os conceitos levantados, e analisando a história da sociedade e como ela se organiza, nota-se que tornar concreto a formação omnilateral é um grande desafio, visto que durante todo o processo histórico e cultural, o homem teve sua formação baseada na divisão do trabalho, o que gera por conseguinte um efeito indesejado que perdura até os dias atuais, no qual a pessoa só faz parte, não tem a visão do todo.

Diante desse cenário, considerando que é necessário unir o melhor da teoria e da prática e buscar trabalhar os diversos aspectos em sinergia, a leitura, compreensão e produção de textos multimodais nos cursos de EPT, conforme os aportes teóricos e metodológicos tão bem tematizado em estudos recentes sobre multimodalidade e multiletramentos na escola (cf. COSCARELLI; RIBEIRO, 2010; ROJO, 2012, 2015; GREGOL; SOUZA; COSTA-HUBES, 2020), se mostram como possibilidades importantes para uma formação mais holística e crítica

do técnico de nível médio.

Isso porque leitura e compreensão crítica na produção de textos em âmbito da formação profissional são necessárias, haja vista as recentes demandas do mundo das profissões, exigindo, cada vez mais que profissionais detenham domínio da associação linguagens e tecnologias na realização de atividades complexas, saberes indispensáveis e necessários à formação multidimensional.

Os aportes teóricos aqui retomados apontam que a capacidade de compreender os diversos textos verbais e não verbais emergentes na sociedade contemporânea, a funcionalidade e uso deles, de acordo com os propósitos das interações comunicativas em atividades colaborativas, são essenciais para que o profissional desenvolva sua autonomia e domínio de saber questionar, refletir, posicionar-se com criticidade, notadamente, quando de sua participação nas interações com o mundo do trabalho.

A esse respeito, Paulo Freire advoga que “a compreensão de um texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 20). Com isso, infere-se que o domínio crítico da leitura e da produção textual, se constrói na medida em que o leitor ou produtor do texto detenha capacidade de como adequá-lo aos propósitos do ato comunicativo em um dado contexto situadamente marcado por um momento sócio-histórico-cultural.

Acerca do exposto, Bakhtin (1997) orienta que os gêneros de textos e discursos são implementadores dos atos comunicativos, o que por sua vez, auxiliam igualmente na organização e na concretização das atividades das esferas sociais, é válido afirmar aqui, conforme Saviani (1989), que o trabalho é uma atividade social. Assim sendo, trata-se de uma atividade essencialmente interativa. Levando em conta que o mundo das profissões em tempos globalizados requer uma compreensão das relações e interações comunicativas em meio aos fenômenos contemporâneos, evocar, mais uma vez, os contributos de Bakhtin (1997) e Rojo (2012) aqui são oportunos.

Estes apontam que a evolução das atividades sociais está intimamente relacionada ao uso da língua e das linguagens. Isso fica evidente nos dias atuais, já que nas comunicações e na realização das atividades humanas não basta mais apenas o uso de leitura e escrita de textos puramente verbais, já que o avanço das tecnologias digitais deu espaços a outras semioses, redes e mídias sociais com textos e discursos multimodais e multissemióticos, os quais são essências na vida de trabalhadores/profissionais de nossos dias.

Ademais, cabe destacar que, cada vez mais, o mundo contemporâneo exige pessoas críticas, reflexivas e, para este ultimato a leitura é imprescindível. Conforme Marconi e Lakatos,

é necessário ler muito, [...] pois a maior parte dos conhecimentos é obtida por intermédio da leitura: ler significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários e, optando pelos mais representativos e sugestivos, utilizá-los como fonte de novas ideias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração do conhecimento (MARCONE e LAKATOS, 2008, p. 19).

Isso posto, os aportes da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1989; RAMOS, 2010; CIAVATTA, 2005) trazem contribuições coerentes para a formulação de propostas curriculares que preconiza a integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) no processo formativo, em que as práticas de leituras da textualidade ou dos demais elementos do mundo se constituem como práticas sociais (FREIRE, 1989; MANACORDA, 2008).

Dessa forma, consoante Marise Ramos (2010) pensar em um currículo integrado que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco do trabalho a pessoa humana, ou seja, que desenvolva possibilidades formativas que contemple a totalidade das necessidades pessoais, sociais, culturais e econômicas dos sujeitos é uma desafio permanente. Isso implica, conforme a autora, garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, sob uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia.

Notadamente, com base nos pressupostos de (ROJO, 2012,2015) nos dias atuais exige-se, cada vez mais, profissionais com competências e habilidades leitoras críticas e comunicativas para finalidades de interação em espaços presenciais e conectados. Assim sendo, pensar na formação do técnico de nível médio em Eventos, baseada no desenvolvimento de leitura crítica das várias linguagens do qual o mundo se faz, integrando as múltiplas dimensões da vida (trabalho, tecnologia, ciência cultura), bem como, na junção de habilidades e competências, sejam elas de ordem prática ou teórica, de base intelectual ou manual, vai de encontro com o ideário dos autores mencionados neste tópico, o que também se alinha aos objetivos ao qual esse projeto se propõe.

Diante desse contexto, a utilização da leitura multimodal, com foco em memes e charges e outros gêneros multimodais, surge como uma alternativa no processo de ensino e aprendizagem, visando contribuir para a formação integral. É indiscutível que a multimodalidade seja a principal característica dos textos atuais, especialmente nos digitais. Rocco citado por Kensky aponta que,

o texto eletrônico é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, vinculado a um novo suporte que atua [...] sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido (ROCCO, 1999 apud KENSKY, 2003, p. 62).

E nesse quesito, pode-se considerar que os jovens apresentam maiores interesses, justamente porque os memes, as charges e outros textos digitais, caracterizado por apresentar linguagem verbal e não verbal, trazem em forma de humor, por exemplo, diversas informações e conhecimentos, que acabam sendo viralizados via tecnologia. Assim sendo, Dionísio contribui, “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p.131).

3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este capítulo descreve o percurso metodológico do presente estudo. Em primeiro lugar, define-se a natureza da pesquisa e seus objetivos, bem como, a abordagem e o método utilizado para realizá-la. Em seguida, descreve-se os instrumentos para geração de dados, os procedimentos de análise e processamento de dados, o cenário em que foi conduzido, as considerações éticas, os participantes, e a proposta de intervenção didático-pedagógica que serviu de base para a formulação do produto educacional.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Para a realização desta pesquisa, foi utilizado como metodologia o modelo de pesquisa de natureza aplicada. A justificativa para esta escolha ancora-se nas ideias de Silveira e Córdova (2009, p. 35), conforme os autores, a pesquisa aplicada oportuniza a geração de “conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”, compreendendo verdades e interesses locais, o que se alinha à finalidade deste trabalho.

Além disso, no que tange os objetivos, ainda alinhando-se aos pressupostos de Silveira e Córdova (2009), a pesquisa caracterizou-se como descritiva, visto que recorreu-se ao estudo de materiais científicos já existentes com o propósito de buscar maior aprofundamento sobre a temática e problema da pesquisa e também exploratória, o que propiciou um aprofundamento e maior conhecimento a respeito do fenômeno investigado.

3.2 ABORDAGEM E MÉTODO

Esta pesquisa sustentou-se na abordagem de estudo qualitativa. Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 33) a pesquisa qualitativa preocupa-se em “compreender e explicar a

dinâmica das relações sociais”.(SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32). Assim sendo, tal abordagem possibilitou compreender se as práticas de ensino de leitura de professores atuantes no Ensino Médio Integrado contemplam os gêneros digitais, e como ocorre a aprendizagem dos alunos no que consiste o desenvolvimento de habilidades leitoras-críticas e comunicativas multimodais.

Isto posto, inicialmente, esta pesquisa fundamentou-se por meio de levantamento bibliográfico e análise documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou, por meio de referenciais impressos e eletrônicos, a obtenção de informações sobre o problema do qual buscava-se resposta. Por outro lado a pesquisa documental deteve-se em conhecer e estudar os documentos norteadores do campo de estudo, mas especificamente, habilidades e competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio na área de linguagens conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os objetivos propostos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico em Eventos, e o ementário do componente curricular Língua Portuguesa do referido curso.

Consoante Silveira e Córdova (2009) a pesquisa documental traz contribuições significativas para a pesquisa uma vez que, é realizado por meio de documentos autênticos, assim sendo possibilita descrever ou até comparar situações sociais retrospectivas ou contemporâneas do qual o estudo se propõe a estudar.

Além disso, adotou-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa, pois como aponta Yin (2010, p.21) este método contribui “de forma inigualável, para a compreensão que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Dessa forma, foi possível um estudo mais pormenorizado e aprofundado da questão em investigação.

Ademais, por se tratar de uma pesquisa voltada ao ensino na Educação Profissional e tecnológica optou-se por utilizar a pesquisa participante, conforme Soares e Ferreira

a pesquisa participante como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa”. (SOARES e FERREIRA, 2021, p. 96).

Diante do exposto, a opção pela pesquisa participante baseou-se na interação que o processo permite entre está pesquisadora e os participantes. Essa interação tornou-se útil para a pesquisa realizada e seus resultados, pois oportunizou o estabelecimento de uma relação de diálogo entre os envolvidos no estudo, o que é essencial para propostas de intervenção.

3.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A fim de nortear a produção deste estudo, utilizou-se como instrumentos de pesquisa, um questionário diagnóstico com questões objetivas (fechadas) e subjetivas (abertas), via *google forms*, o mesmo foi aplicado aos estudantes com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios, preferências, dificuldades, concepções e ideias dos mesmos sobre a leitura crítica de gêneros digitais, mais especificamente o *post*, e sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

Com base nos dados obtidos por meio dos questionários, foi elaborado um roteiro didático-pedagógico e experimentado na turma do segundo ano do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos. Posteriormente, também foi aplicado junto aos participantes da pesquisa (os estudantes) um questionário com questões objetivas (fechadas) e subjetivas (abertas), via *google forms*, para avaliar se os objetivos traçados foram alcançados, bem como os pontos que poderiam ser melhorados. Ambos os questionários (diagnóstico e avaliativo) foram aplicados no segundo semestre de 2022.

De posse dos dados, recorreu-se às contribuições de Bardin (2011) para realizar a análise de conteúdo, que conforme a autora é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Ainda, conforme Bardin (2011) a utilização da análise de conteúdo aponta três fases importantes, tais como: pré-análise; exploração do material e tratamentos dos resultados. Neste sentido aponta-se estas fases para análise dos dados coletados, relacionando estas etapas com os objetivos e resultados esperados. Sob essa perspectiva, esta técnica de pesquisa colaborou de forma eficiente para analisar, compreender e interpretar as unidades enunciativas que constituem o corpus textual analítico dos dados gerados, a saber: o PPC-Técnico em Eventos e as unidades enunciativas/relatos dos participantes do estudo.

3.4 CENÁRIO, CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa realizou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins (IFTO) - Campus Palmas, região Norte do Brasil, criado por meio da Lei

nº 11.892 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O município de Palmas é a capital do Estado do Tocantins e fica localizado no centro do território tocaninense, e atualmente sua população corresponde a cerca de 313.349 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2021).

Com uma área de 128.508,38m² o Campus Palmas tem capacidade de receber mais de 4.000 estudantes. A unidade oferece cursos de pós-graduação, mais especificamente, especialização e mestrado, graduação com titulação em bacharelado, licenciatura ou tecnológico, técnico na modalidade integrado ao Ensino Médio e subsequente, EAD e Proeja. Ademais, disponibiliza cursos de formação continuada e inicial, direcionados à capacitação rápida da comunidade para o ingresso no mercado de trabalho e desenvolve numerosas atividades de pesquisa e extensão, que apresentam muitos benefícios para a comunidade interna e externa do Campus Palmas do IFTO. (IFTO, 2022)

Conforme a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde em seu capítulo V,

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo (BRASIL, 2012, p. 7).

Nesse contexto, antes de seu início, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFTO, por meio do parecer número 5.590.643, em conformidade com a resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Isso posto, a participação no estudo e a aplicação dos questionários foram condicionadas à assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), pelos participantes maiores de idade, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), pelos responsáveis dos estudantes menores de idade e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos menores de idade. Os Participantes e responsáveis dos menores de idade assinaram também a autorização de uso de imagem, para fins de divulgação científica.

Martins e Theóphilo (2007) explicam que a população é o conjunto de indivíduos que apresentam determinadas características em comum, selecionadas para o estudo. Já a amostra é um subconjunto da população, que busca representar uma parte de um todo. Nesta direção, foram convidados para participar da pesquisa os estudantes matriculados no segundo ano do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos, destes a amostra do estudo foram todos aqueles que optaram por participar voluntariamente. Com base na proposta, obtivemos a aceitação de

35 estudantes para a realização desta pesquisa. E ainda, contamos com o consentimento da professora Regente da disciplina Cerimonial e Protocolo.

A escolha por esse público justificou-se pelo fato desses estudantes já terem passado pela fase de adaptação (primeiro ano do ensino médio), de tal modo que, no segundo ano eles já estão adaptados ao ritmo de estudo do Ensino Médio integrado ao técnico e a proposta apresentada possibilitaria a eles desenvolver habilidades de leitura crítica de textos multimodais para aplicarem em diversas dimensões da vida, isto é, ciência, cultura, trabalho, tecnologia, informação, vida pessoal e coletiva.

Além disso, vale destacar que, o Curso Técnico de Nível Médio em Eventos foi escolhido devido a proposta curricular, que propõe a formação integrada do estudante, associando ensino médio à formação profissional de maneira que o estudante desenvolva habilidades em eventos e aplique as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Todas as oficinas, voltadas à implementação do produto educacional: **Roteiro didático do gênero *post-digital*: por uma formação do leitor crítico-criativo no ensino médio integrado – RDGP**, foram aplicadas na disciplina de Cerimonial e Protocolo, com o apoio voluntário da respectiva professora.

3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRODUTO EDUCACIONAL

Diante dos inúmeros gêneros textuais escritos e digitais que circulam na sociedade hodierna, a sequência didática (SD) construída teve como foco o gênero no formato de *posts* (memes, charges, infográficos, mapas conceituais, entre outros que auxiliem no multiletramentos do Técnico de Nível Médio em Eventos) o motivo para essa escolha refere-se ao grande envolvimento dos jovens com esses gêneros nas diversas redes sociais na atualidade. Partindo deste pressuposto, acredita-se que aliado ao processo de ensino e aprendizagem esses gêneros podem contribuir de forma significativa para a construção de saberes.

É fundamental reconhecer a necessidade de sistematizar estratégias pedagógicas capazes de colaborar na compreensão e desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançadas com a SD. Conforme dispõe os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), sequência didática é “um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática e gradual, a partir de um trabalho com a produção textual de um gênero oral ou escrito”.

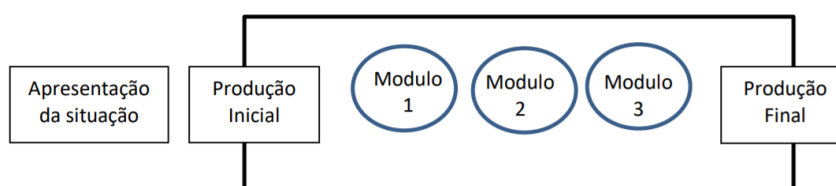
Ainda consoante os pesquisadores, a SD é uma ferramenta metodológica que tem como finalidade auxiliar alunos em suas “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”

(DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.. 97), no processo de apropriação de um gênero.

Com base nesses pressupostos, a proposta didático-pedagógica foi desenvolvida em formato híbrido, em seis oficinas, de duas horas cada, visando criar e fomentar ambiente favorável para o ensino e aprendizagem da habilidade leitora-crítica de textos multimodais e sua consequente produção, de forma a ampliar a variedade de instrumentos didático-pedagógicos para os professores em seus métodos de ensino e ressignificar os conhecimentos prévios dos alunos, buscando contextualizá-los em sintonia com as recentes demandas sociais, levando-os a uma ampliação de saberes e valorização da diversidade de gêneros textuais impressos e digitais.

A proposta didático-pedagógica está fundamentada no modelo da estrutura base de uma SD proposta por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), conforme figura abaixo:

Figura 1: Metodologia de Sequência didática



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

Dentro deste modelo de ensino representado pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cada etapa da SD tem uma finalidade específica. Assim, na apresentação da situação, explica-se todas as informações referente a proposta de ensino, as tarefas a serem realizadas e os objetivos a serem alcançados, com o gênero digital “post” em estudo.

Na etapa de produção inicial, os estudantes são estimulados a fazer sua primeira produção, atividade essencial, pois permite a professora-regente e a pesquisadora identificar competências, habilidades, dificuldades, limitações, necessidades e os conhecimentos prévios dos alunos em torno do gênero escolhido. Nesse sentido, essa etapa serve de base para adaptar o que vai ser trabalhado durante os módulos.

No que tange a módulos, os autores mencionados apontam que, são instrumentos que possibilitam aos alunos a superação das dificuldades apresentadas na primeira produção, assim sendo, não tem um limite fechado e ideal de módulos. Eles podem ser definidos e estruturados

de acordo com as necessidades dos estudantes, isto é, até que eles adquiram confiança e conhecimentos suficientes para elaborar a produção final.

Por esse ângulo, o roteiro didático buscou em Chevallard (2013) subsídios para realizar adaptações didático-pedagógica na proposta, empreendendo integrar o professor, o aluno e o saber (conteúdo a ser ensinado e aprendido via leitura crítica e produção textual multimodal) e para implementar as oficinas do roteiro o método ativo híbrido mostrou-se bastante pertinente para alcançar os objetivos neles traçados, posto que este método abre um cenário de possibilidades de múltiplas interações, o que auxilia para uma aprendizagem mais ativa e mais motivadora dos conteúdos escolares. Sobre essa contribuição do método ativo híbrido na implementação do ensino Moran elucida que,

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. **As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje** (MORAN, 2018, p.39, Grifo da pesquisadora).

Isso posto, visando articular o processo formativo as novas tecnologias, centrada na participação ativa e colaborativa dos estudantes, as oficinas foram desenvolvidas pela combinação do método ativo de Sala de Aula Invertida com a ¹Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

A Sala de Aula Invertida, segundo Valente (2018), é um método de ensino que apresenta conteúdos aos alunos fora do ambiente escolar. Esse contato inicial pode ocorrer pela internet, com vídeo aulas, jogos, livros e materiais fornecidos pelos professores. Assim sendo, esta metodologia viabiliza que os alunos estudem os conteúdos, usando as TDIC, mais frequentemente, os ambientes virtuais de aprendizagem, antes das oficinas. A sala de aula presencial ou remota, torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há discussão dos conteúdos estudados, atividades práticas, discussão em grupos e resolução de problemas.

De forma mais pormenorizada, a Aprendizagem Baseada em Problemas “é um modelo de aprendizagem no qual problemas são apresentados para os alunos, a fim de que estes discutam, pesquisem e construam soluções para as situações apresentadas” (CRUZ, 2020 p. 35). Portanto, visto que é uma metodologia que gira em torno de problemas da vida real, é o método ideal para problematizar e propor soluções para a leitura crítica de textos-*posts*

¹ Problem Based Learning

veiculados nas mídias digitais. Por fim, na etapa da Produção Final, os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos durante todo o desenvolvimento das oficinas, e com o professor detectam e avaliam os progressos alcançados. Ademais, o resultado da produção é avaliado pelo professor, de forma a identificar os conhecimentos que foram assimilados, aprimorados e desenvolvidos com a realização do roteiro didático.

Com base nesse pressuposto, para os fins desta pesquisa, adaptou-se os aportes do modelo didático da Figura 1 associado ao método ativo supra referenciado em conformidade com os objetivos desta pesquisa representada no Quadro 1 que delinea as etapas do RDGP.

Quadro 1: Proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem de leitura crítica mediada por gêneros multimodais

ROTEIRO DIDÁTICO DO GÊNERO POST-DIGITAL: POR UMA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-CRIATIVO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO		
Local de implementação: Curso Técnico de nível médio em Eventos – Campus Palmas/IFTO Disciplina: Cerimonial e protocolo Público Alvo: Professor de Cerimonial e Protocolo e alunos do 2º ano do Curso técnico de nível médio em Eventos Temática central: A leitura crítica e produção textual multimodal para comunicação em Eventos Metodologia: Metodologia de Sequência didática com conteúdos digitais com apropriação do método ativo da Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Modo de interação de ensino e de aprendizagem: Híbrido com a mediação via <i>Google-Meet</i> e <i>Google-Classroom</i> . Número de oficinas: 6 (seis) Duração de cada oficina: 2h (duas horas) Total de horas: 12h (doze horas) Período de realização: Segundo semestre de 2022		
Resumo da proposta pedagógica	A proposta pedagógica tem como objetivo geral motivar a leitura crítica de textos- <i>posts</i> multimodais/multissemióticos com vistas ao letramento crítico do técnico de nível médio em Eventos e ao desenvolvimento de sua capacidade comunicativa para finalidades de interação com rede social presencial e conectada. Palavras-chave: Leitura crítica-criativa; Posts-digitais e letramentos; Método Ativo.	
OFICINA 1	APRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA - RODA DE CONVERSA	DURAÇÃO: DUAS AULAS
Objetivos	➤ Identificar conhecimento prévio dos participantes sobre leitura e produção de textos informativos-argumentativos multimodais via roda de conversa; ➤ Conhecer as preferências de leituras e verificar se já estudaram gêneros multimodais no formato de “<i>posts</i>” (infográficos, memes, charges, mapa conceitual, vídeos, <i>vlog</i>, <i>gifs</i>, etc.); ➤ Conhecer as dificuldades e problemas enfrentados, envolvendo a leitura, produção textual e comunicação de conhecimentos gerais e específicos relacionados ao Curso de Eventos; ➤ Apresentar sobre a proposta pedagógica e sua temática, instruindo o professor e os alunos sobre a importância da categoria de gêneros multimodais no formato de “<i>posts</i>” (infográficos, memes, charges, mapa conceitual, vídeo, <i>vlog</i>, <i>gifs</i> etc..) para o desenvolvimento da capacidade leitora e comunicação crítica; ➤ Conversar sobre a necessidade de atualização da formação de leitores críticos pautada nos princípios da ética, do respeito mútuo e uso consciente de tecnologias e redes sociais com vistas a superação do discurso da desinformação (discurso <i>fake</i>, ódio, preconceito, racismo, etc.) na formação profissional; ➤ Discutir sobre a importância de se perceber e dominar a leitura e produção de gêneros multimodais, levando em conta a realidade da vida pessoal e profissional dos alunos; ➤ Dialogar sobre propostas de leitura e produção de textos multimodais em <i>posts</i> informativos.	
Procedimentos	➤ Apresentação do roteiro da proposta pedagógica de forma clara e objetiva com os temas, objetivos, atividades teóricas e práticas de cada oficina; ➤ As conversas devem seguir uma ordem por inscrição sob a coordenação da pesquisadora; ➤ Utilização de questionário <i>google forms</i> semiestruturado com os estudantes; ➤ Definição e confirmação de um cronograma de encontros para a realização das oficinas.	
Recursos	➤ Plataforma <i>Google Meet</i>, <i>Slides</i>, Vídeos ou Vídeoclipe, exemplares de <i>posts</i> de mídias, Lista para registro dos participantes, <i>Google forms</i>, etc.	

OFICINA 2	LEITURA CRÍTICA, ANÁLISE E PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO POST	DURAÇÃO: DUAS AULAS
Objetivos	➤ Apresentar e discutir temáticas de categorias de textos-<i>posts</i> multimodais em distintos formatos (memes, charges, infográficos, mapas conceituais, vídeos, videoclipes, <i>podcast</i>, <i>vlogs</i>, <i>gifs</i>, notícias, propaganda/publicidade, etc.) de redes sociais <i>Instagram</i>, <i>Facebook</i>, <i>Twitter</i>, apontando também como demonstração, <i>links</i> de sites de postagens de textos; ➤ Ler, analisar e discutir a função dos ícones ou símbolos (curtir, descurtir; ou <i>like</i> e <i>deslike</i> no <i>amei</i>, <i>haha</i>, <i>uau</i>, <i>triste</i>, <i>grr</i>) nas postagens como modos de leituras e posicionamento crítico; ➤ Compreender distintos modelos de <i>posts</i> multimodais/multissemióticos; ➤ Debater ética e respeito na produção e circulação de <i>posts</i>; ➤ Propor a produção de textos-<i>posts</i> de forma ética, alertando o aluno sobre cuidados para com o discurso da desinformação, o discurso <i>fake</i>, do ódio, da violência contra pessoas e o meio ambiente, com o emprego de termos que denotam preconceito, racismo, etc.; ➤ Trabalhar com os alunos a revisão e a avaliação da produção inicial dos textos-<i>posts</i> em pares antes de serem entregues à avaliação do professor.	
Procedimentos	➤ A produção inicial será realizada em grupos de alunos, podendo estes se reunirem presencial ou virtualmente para definição de seus trabalhos: problematizando temáticas do Curso de Eventos, modelos de textos-<i>posts</i>, redes sociais, etc.; ➤ Primeira versão da produção de textos multimodais resultantes de leituras críticas de materiais e temáticas diversas das disciplinas do Curso de Eventos ou outras de textos da mídia impressos ou digitais; ➤ Os alunos leem, analisam, revisam, avaliam em pares seus textos, em seguida, enviam a versão inicial dos <i>posts</i> para a avaliação do professor regente e do professor-pesquisador	
Recursos	➤ <i>Google Meet</i> , <i>Google Classroom</i> , <i>Google Jambord</i> , <i>Slides</i> , <i>Canva</i> , <i>Padlet</i> , Lista para registro dos participantes	
OFICINA 3	ORIENTAÇÕES PARA UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES FERRAMENTAS DIGITAIS MULTIMODAIS	DURAÇÃO: DUAS AULAS
Objetivos	➤ Conhecer diferentes ferramentas digitais multimodais que podem contribuir para a produção de textos-<i>posts</i>; ➤ Instruir sobre a utilização de algumas ferramentas digitais, de maneira que os estudantes adquiram noções básicas quanto ao manuseio de tais ferramentas e assim possam desenvolver habilidades criativas para a criação e produção de textos-<i>posts</i>; ➤ Propor aos alunos a criação de rede social estudantil da turma ou do Curso de evento para interação, postagem de <i>posts</i> e avaliação destes.	
Procedimentos	➤ Definir a ferramenta (<i>canva</i>, <i>anchor</i>, ou outra ferramenta identificada conforme as preferências dos alunos) a ser utilizada; ➤ Mostrar como acessá-la; ➤ Orientar sobre o que é possível criar com a ferramenta de forma a integrar os conhecimentos curriculares; ➤ Explicar de forma detalhada o uso da ferramenta.	
Recursos	➤ Computador, celular, <i>Google Meet</i> , <i>Power Point</i> , vídeos, <i>Canva</i> , <i>Anchor</i> , Lista para registro dos participantes	
OFICINA 4	LENDO, ANALISANDO E PRODUZINDO CRITICAMENTE GÊNEROS DE CATEGORIA POSTS	DURAÇÃO: DUAS AULAS
Objetivos	➤ Dar feedback aos alunos sobre a produção inicial dos <i>posts</i> sobre o que deve ser melhorado ou reajustado; ➤ Aprofundar o conhecimento dos alunos, retomando a discussão sobre as várias categorias do gênero digital post; ➤ Realizar atividades de leitura crítica de <i>posts</i>, enfatizando sua composição estrutural e temática mista ou híbrida: o <i>post-verbo-visual</i> (texto e imagem tais como infográfico, meme, charge, mapa conceitual), o texto verbo-áudio-visual (vídeo, <i>vlog</i>, tais como notícias, reportagens, documentários, propagandas, etc.), o texto verbo-visual-áudio e ritmo (tais como videoclipes com músicas ou vídeos com filmes, telejornais, novelas etc.); ➤ Ler e analisar criticamente temáticas, fatos ou questões de relevância social que podem ou não ser incluídas e veiculados nas produções de <i>posts</i> informativos dos alunos em mídias sociais; ➤ Priorizar habilidades de releitura e reanálise da produção inicial com foco no método de aprendizagem ativa baseada na análise de problemas, fatos e temáticas de <i>posts</i> multimodais via leitura crítica; ➤ Engajar o aluno na interação com os colegas, na busca de informações e construção de saberes - via leitura crítica - na realização de atividades de aprendizagem baseadas em tema-problemas de relevância social; ➤ Motivar o interesse do aluno com atividades práticas e participação ativa do aluno na tomada de decisão e reflexão crítica na resolução de problemas que implicam o contexto social onde está inserido; ➤ Implementar atividades de aprendizagem via troca de conhecimentos com o outro para uma melhor apropriação e formulação de conceitos e atitudes através da leitura crítica; ➤ Realizar atividades de revisão e reescrita da versão inicial dos <i>posts</i>.	

Procedimentos	➤ A versão inicial dos <i>posts</i> será avaliada pelo professor regente ou pelo professor-pesquisador, levando em conta que as limitações e dificuldades dos alunos no processo de leitura crítica, análise e produção dos <i>posts</i> são pontos de partida para que o professor emita feedbacks aos alunos via atividades práticas de revisão e reescrita dos <i>posts</i>, em pares/grupos; ➤ Nesta oficina, o professor deve engajar os alunos ativamente em atividades de avaliação e auto avaliação de suas leituras e produções, como protagonistas do processo de aprendizagem da linguagem multimodal/multissemiótica, afirmando-se como leitores críticos e autores de seus <i>posts</i>.	
Recursos	➤ <i>Google Meet, Google Classroom: Google Jambord, questionário google forms, padlet, slides, canva, etc.</i>	
OFICINA 5	LEITURA CRÍTICA, PRODUÇÃO, POSTAGEM E APRESENTAÇÃO DE POSTS EM REDES / MÍDIAS SOCIAIS	DURAÇÃO: DUAS AULAS
Objetivos	➤ Ler e avaliar criticamente em pares os textos-<i>posts</i> produzidos com vistas a postagem em redes sociais ➤ Produzir diferentes categorias de <i>posts</i>: memes, charge, infográfico, mapa conceitual, de acordo com temáticas de relevância social para o campo da formação do técnico de nível médio em Eventos,	
Procedimentos	➤ As categorias de <i>posts</i> (memes, charges, infográficos, mapas conceituais, vídeos, videoclipes, <i>vlogs</i>, etc..) serão produzidas de acordo com as decisões tomadas pelos alunos nas atividades de aprendizagem baseadas em problemas; ➤ A estrutura, temas, formatos dos <i>posts</i> e a mídia para postagem serão definidos pelos alunos sob o acompanhamento do professor; ➤ Nesta oficina, depois de concluído os <i>posts</i>, estes serão avaliados por equipes de alunos definidas pelo professor; ➤ Cabe ao professor em discussão com os alunos propor a revisão e refacção da estrutura, conteúdo temático e estilo dos <i>posts</i>, empreendendo a otimização de sua edição com vistas a versão conclusiva da produção. ➤ Apresentação e postagem dos <i>posts</i> produzidos pelos estudantes	
Recursos	➤ <i>Google Meet, Google Classroom: Google Jambord, questionário, Google forms, Padlet, Slides, Canva, etc</i>	
OFICINA 6	PRODUÇÃO FINAL: CONCLUSÃO DAS ATIVIDADES DO RDGP E AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO	DURAÇÃO: DUAS AULAS
Objetivos	➤ Criar um ambiente presencial ou remoto para discussão e ajustes finais do produto (<i>posts</i>) gerado nas atividades de leitura crítica contidas no RDGP; ➤ Avaliação da aprendizagem e da produção final em pares.	
Procedimentos	➤ Discussão e avaliação conjunta (professor regente, professor-pesquisador e alunos) da produção final do RDGP; ➤ Discussão (entre professor e alunos) sobre as contribuições do RDGP para a aprendizagem de saberes gerais e específicos do curso técnico de nível médio em Eventos.	
Recursos	➤ <i>Google meet, google classroom, google Jambord, questionário google forms, padlet, slides, canva, aplicativo mentimeter, etc.</i>	

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2022)

Este roteiro serviu como guia para os procedimentos de forma a orientar a pesquisadora quanto à experimentação pedagógica do RDGP conforme capítulo 4, subseção 4.3. Importa ressaltar que este roteiro é uma sequência de atividades adaptáveis, de acordo com o contexto e as necessidades do público alvo.

No próximo capítulo, apresenta-se os resultados e discussões do estudo empreendido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DA ANÁLISE DO CURRÍCULO À EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO RDGP

Neste capítulo expõem-se as amostras analisadas e discute-se os resultados obtidos no percurso da implementação dos objetivos propostos para a geração do RDGP. Para tanto, coloca-se primeiramente em destaque o resultado da análise feita sobre PCC-Técnico em

Eventos, como foco nos objetivos da formação, no perfil do egresso e no ementário do componente curricular da Língua Portuguesa. Em seguida, a exposição da amostra dos dados analisados com base no questionário semiestruturado aplicado aos estudantes participantes da pesquisa. Logo após, relata-se sequência das seis oficinas que foi planejada (cf. Quadro 1) e por ora vivenciada por esta pesquisadora juntamente com os discentes do Curso técnico de nível médio em Eventos-Campus Palmas/IFTO, durante a experimentação do RDGP. Por último, dá-se enfoque ao resultado da análise do questionário final com dados da avaliação experimental pedagógica.

A título de contextualização, importa mencionar que a realização desse estudo foi pós pandemia do COVID – 19², momento no qual a Instituição já acolhia 100% dos alunos presenciais sem revezamento. Por um lado, ressalta-se que este foi um cenário desafiador, especialmente, porque o público pesquisado estava se ajustando a uma nova realidade após o isolamento social exigido pela pandemia. Por outro lado, serviu-se como oportunidade de implementar distintas estratégias, construir novas experiências e refletir sobre o ensino e a aprendizagem na EPT.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: DOS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO AO EMENTÁRIO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

O PPC-técnico em Eventos foi institucionalizado, documento norteador de ações educativas do Técnico em Eventos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO. Para efeito de delimitação do estudo analítico, após exposição do Quadro 2 com as principais informações do PPC/Eventos, dará-se ênfase aos objetivos da formação profissional, ao perfil do egresso e aos conteúdos da ementa do componente curricular Língua portuguesa.

O quadro abaixo traz informações básicas que possibilitam identificar que o Curso de técnico em eventos, aqui sob estudo, está em vigor desde 2013 com atualização em 2014. Na análise feita sobre o teor do PPC/Eventos identificou-se que, desde este ano, tal diretriz curricular não passou por revisão e atualização dos conteúdos necessários à formação técnica de nível na área de eventos. Vejamos.

² Segundo a Organização Mundial de Saúde, é uma doença causada pelo novo coronavírus, caracterizado por uma família de vírus que causam infecções respiratórias. A doença varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

Quadro 2 – Características do PPC/Eventos

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM EVENTOS	
Resolução de aprovação	Resolução Ad Referendum Consup nº 11/2013/COMSUP/IFTO, de 26 de março de 2013, aprova as alterações do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eventos do Campus Palmas, do IFTO, nº do processo 23146.000202/2008-19.
Resolução de alteração	Resolução Consup nº 59/2014/COMSUP/IFTO, de 5 de dezembro, aprova a alteração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eventos do Campus Palmas, do IFTO, nº do processo 23146.000202/2008-19.
Habilitação	Técnico(a) em Eventos
Eixo Tecnológico	Turismo, Hospitalidade e Lazer
Forma de articulação	Integrado ao Ensino Médio
Duração do Curso	3 anos
Turno	Integral
Modalidade	Presencial
Carga horária total	3700,00 horas
Campo de atuação	Empresas de eventos. Meios de hospedagem. Cruzeiros marítimos. Restaurantes e bufês, dentre outros espaços de eventos.
Perfil de atuação do egresso	Técnico em eventos, atuante na prospecção, administração, planejamento, organização, coordenação e execução de serviços de apoio técnico e logístico de eventos cerimoniais, utilizando corretamente o protocolo e etiqueta formal.
Objetivo geral	Proporcionar ao estudante capacidade para o exercício do trabalho, aliando formação profissional técnica em eventos com escolaridade correspondente ao ensino Médio.
Objetivos específicos	- Possibilitar ao discente o conhecimento de técnicas de operacionalização de eventos. - Oportunizar a prática profissional das técnicas da prestação de eventos, formando profissionais aptos a atuarem no setor com responsabilidade social e ambiental, apoiando nas técnicas de hospitalidade sendo observada a qualidade na prestação do serviço e a satisfação do cliente.

Fonte: Adaptado do PPC Técnico em Eventos (BRASIL, 2013).

Com base nos dados apresentados no quadro 2, evidencia-se que os objetivos formativos do Técnico estão centrados em uma formação profissional de excelência, combinando os conhecimentos do ensino técnico profissionalizante aos do ensino médio, os objetivos se direcionam para a formação do egresso que saiba atuar na realização de procedimentos

administrativos e operacionais referente a eventos. Além disso, o quadro em destaque aponta que o perfil de atuação almejado requer profissionais que desempenhem sua profissão com responsabilidade social e ambiental, e ainda, que sejam referência na prestação de serviços com qualidade e satisfação dos clientes.

Para alcançar esses objetivos traçados, pressupõem-se que somente os pressupostos de formação de caráter técnico e profissional, por si mesmo, não são suficientes para atender às expectativas do mundo do trabalho contemporâneo. Conforme Rojo (2012) frente a diversidade cultural da sociedade globalizada e da emergente multimodalidade/multissemiotividade dos textos e discursos em circulação nas redes e mídias sociais/digitais, entende-se que o planejamento e a execução de eventos requerem do profissional técnico neste campo o domínio das novas linguagens e associadas/difundidas nas e pelas diversas mídias digitais.

Assim sendo, o ementário do Curso Técnico em Eventos deveria contemplar conteúdos que articulem as bases da EPT (RAMOS, 2010) e a realidade dos estudantes, que se estende para além da sala de aula (FREIRE, 1989). Isto é, as práticas educativas nas escolas, especialmente aqui da EPT, além dos saberes profissionais, devem incluir a leitura e compreensão crítica de textos contemporâneos que circulam nas redes e mídias sociais digitais, que influenciam decisivamente as culturas, práticas e atitudes das pessoas que vivem em sociedade hoje.

Perante esse pressuposto, com base na análise da ementa do componente curricular de Língua Portuguesa do segundo ano do curso pesquisado evidenciou-se que os conteúdos priorizados neste documento estão pautados nos "conhecimentos linguísticos e habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos" (BRASIL, 2013, p. 64).

Notadamente, constatou-se que o ementário em questão prioriza apenas as práticas de ensino de textos/discursos verbais (escritos), em detrimento de práticas de linguagem com textos contemporâneos multimodais, tal como previstos na BNCC referentes às competências gerais 1³ e 7⁴ dessa diretriz a serem desenvolvidas durante a formação dos estudantes. A competência 1 reflete sobre a capacidade de leitura crítica diante as diferentes linguagens, culturas e mídias na sociedade, e a competência 7 destaca o digital como uma das cinco

³ Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

⁴ Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

linguagens a serem desenvolvidas nas diversas dimensões da vida (trabalho, ciência, cultura e tecnologia). (BRASIL, 2018).

Vale ressaltar, com base nos fundamentos de Rojo (2015) que, não basta o letramentos de textos puramente verbais, pois a sociedade tecnológica digital experimenta o surgimento e o domínio de uma hibridização dos textos e discursos, onde o texto oral, o texto não verbal e a multimodalidade textual se confluem e se complementam e causam mudanças na prática social contemporânea. Ainda segundo a estudiosa, hoje, além da capacidade de ler e interpretar textos, é fundamental saber produzi-los, editá-los, publicá-los e distribuí-los em diversos meios e redes sociais, na forma de textos como imagens, cores, sons, ritmos e movimentos, porque os textos modernos são assim.

De forma sintética, observa-se que o PPC⁵ do curso Técnico em Eventos não dialoga com as recentes propostas da BNCC, uma vez que não adere às linguagens contemporâneas no processo formativo. No que diz respeito às proposições da BNCC para o ensino da Leitura no Ensino Médio Integrado, nota-se que, apesar do conteudismo acentuado do texto em pauta, suas recomendações são importantes e inovadoras. Assim sendo, carece de transposição didática coerente que leve em consideração as peculiaridades do currículo integrado em EPT.

Portanto, diante deste cenário, justifica-se aqui, a relevância dessa pesquisa, uma vez que ela busca implementar práticas que venham de encontro a essas lacunas observadas. Em outros termos, atividades formativas que integrem tanto competências pertinentes para o trabalho quanto às habilidades referentes a leituras dos multiletramentos contemporâneos que se constituem como práticas sociais.

4.2 DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES: DOS SABERES PRÉVIOS AOS SABERES ATUAIS

Nesta etapa, buscou-se mapear a percepção dos participantes da pesquisa sobre a temática em estudo. Participaram da pesquisa 35 alunos do 2º ano do curso Técnico de Nível Médio em Eventos, do IFTO - Campus Palmas, com idades entre 15 e 18 anos.

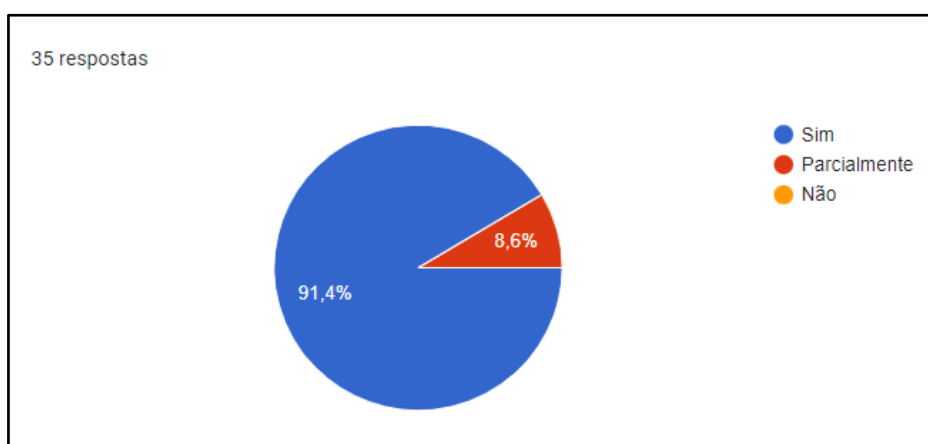
Mediante a assinatura dos termos: TCLE, TALE, Termo de autorização de uso de imagem e voz, o público pesquisado respondeu a um formulário construído no google. O questionário foi composto por um total de 11 perguntas, 7 (fechadas) com respostas

⁵ Até o momento de realização desta pesquisa o referido PPC se encontrava em revisão e atualização para os fins de adequação às proposições da BNCC.

previamente definidas a serem escolhidas e 4 (abertas) possibilitando ao participante argumentar sobre a pergunta realizada. Os dados obtidos serviram de base para a elaboração e o desenvolvimento das atividades para a pesquisa.

Os resultados apresentados a seguir, retratam as considerações feitas pelos estudantes após o estudo das respostas. Ressalta-se que a estrutura da análise está organizada de acordo com a seguinte dinâmica: exposição da pergunta-título do gráfico ou quadro, combinada com a discussão dos dados produzidos.

Gráfico 1: Você considera a leitura importante para a sua vida pessoal, acadêmica, profissional e social?



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Dentre os 35 participantes que responderam a esta pergunta, 32 alunos, que correspondem a 91,4%, afirmaram que a leitura é “sim” importante, e apenas 3, que equivalem a 8,6% do gráfico, consideram a leitura “parcialmente” relevante no que se refere a sua vida pessoal, acadêmica, profissional e social. Esses dados revelam que grande parte do público pesquisado tem certeza das contribuições do ato de ler nas distintas esferas da vida, enquanto um pequeno número demonstra uma possível variação de sentimentos durante os diferentes usos da leitura, ora consideram importante, ora não percebem o significado.

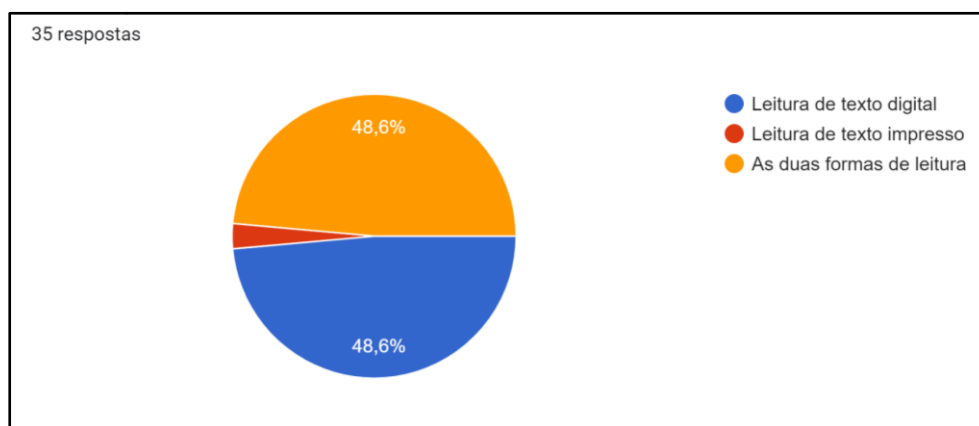
Posto isso, entende-se que as instituições de EPT, devem incluir em suas propostas curriculares práticas de letramentos que fortaleçam e despertem os estudantes para uma formação plena. A este respeito os contributos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1989; RAMOS, 2010; CIAVATTA, 2005) confirmam que o currículo necessita integrar distintas esferas da vida (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), de modo a auxiliar na formação cidadã, inserção e atuação na cultura letrada em diferentes níveis e esferas.

Gramsci (2008) também traz contribuições nesta direção, ao revelar que a leitura deve permear as práticas de convívio social. Nesse sentido, as escolas tornam-se lugares onde o

conhecimento é ressignificado, de modo que as ações de leitura crítica voltadas para a emancipação e a formação integral inclui o atendimento aos aspectos sociais do mundo do trabalho e outras práticas comunicativas cotidianas dos alunos (FREIRE, 1989). Isto porque, os novos letramentos implicam interações entre diferentes modalidades linguísticas (ROJO, 2013).

Ademais, de acordo com os aportes de Rojo (2013; 2019), diante a variedade de textos multimodais que circulam de forma impressa e digital, exige-se novas habilidades de leitura e comunicação crítica. Dominar essas linguagens pode impulsionar o desenvolvimento do público aqui pesquisado, no que se refere a sua participação nas práticas sociais atuais (ROJO,2013), especialmente no que diz respeito à sua vida pessoal, acadêmica e profissional, podendo, facilitar ainda, novos conhecimentos ao longo de sua existência. Dessa forma, a escola de EPT como uma agência de letramentos deve contemplar em sua prática de ensino as múltiplas linguagens contemporâneas. Partindo deste pressuposto, com o objetivo de conhecer melhor o exercício da linguagem no curso Técnico em Eventos, realizou-se a seguinte pergunta:

Gráfico 2: Que tipo de leitura tem sido mais trabalhada nas aulas do Curso Técnico em Eventos?:



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

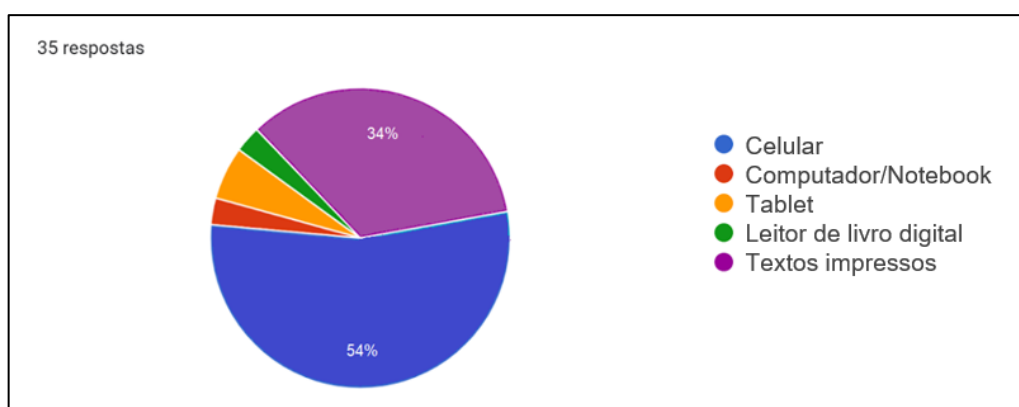
O público pesquisado mostrou-se dividido quando questionados sobre a pergunta acima. Conforme o gráfico 2, 17 estudantes, 48,6%, consideram que a “leitura de texto digital” é mais trabalhada na sala de aula, na mesma proporção, outros 17 alunos, 48,6%, mencionam que “as duas formas de leitura” (impressa e digital) são utilizadas. Apenas 1 participante, 2,8%, destaca mais práticas com a “leitura do texto impresso”.

Os dados sugerem que, embora as práticas de letramento tenham como essência os textos verbais, o contexto estudado indica maior uso do texto digital. Rojo (2012;2015) enfatiza que as sociedades contemporâneas são multimodais e, como tal, lida-se constantemente com as várias semioses que compõem os textos. Dessa forma, (BAKHTIN, 1997) completa, em um mundo cada vez mais conectado, os alunos precisam estar preparados para ler os diversos

gêneros do discurso que circulam no dia a dia, construídos de forma colaborativa, com recursos interativos, verbais e não verbais, e um número infinito de elementos multissemióticos. Assim, a escola deve oferecer estratégias de letramentos, e capacitar o aluno para relacionar os significados ao contexto, fazer análises críticas e atribuir sentidos à variedade de situações sociais que requerem essas leituras.

Além disso, em concordância com Rojo (2012;2015) e Bakhtin (1997), Dionísio e Vasconcelos (2013) salientam que o processo de letramento além de trabalhar o linguístico deve contemplar o social, permeando o cotidiano, fortemente marcado pela semiótica. As autoras também apontam que a introdução de textos multimodais no cenário da sala de aula pode tornar o aprendizado mais eficiente.

Gráfico 3: Você prefere ler por meio de qual suporte?



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

É possível perceber através do gráfico 3 que apenas 34% dos estudantes gostam de ler em suportes tradicionais (impressos). A maioria tem preferência pelos equipamentos digitais, celulares 54%, tablet 6%, leitor de livro digital 3% e computador/notebook 3%.

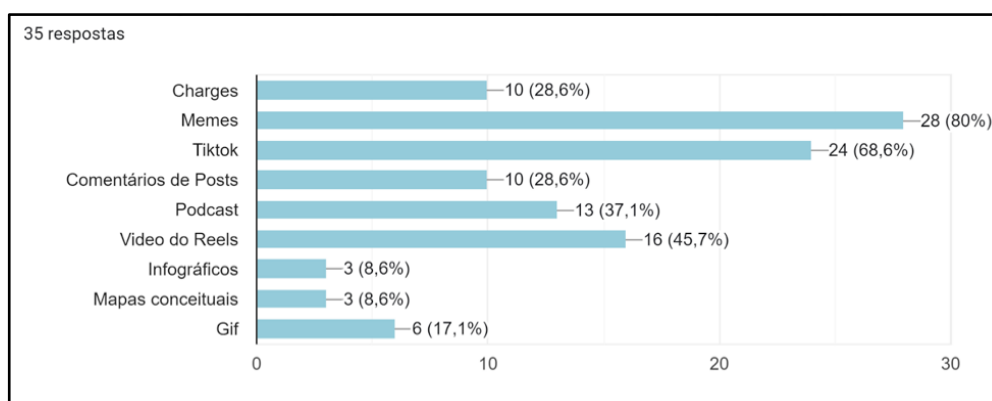
Vive-se em uma época em que as TDIC ganharam destaque e as mídias digitais são comuns na vida humana. Associado a isso está a crescente diversidade cultural das sociedades e a variedade semiótica que constitui os textos pelos quais as pessoas se comunicam, transmitem, produzem e disseminam conhecimento nas mais variadas esferas sociais (ROJO, 2012). Assim, conforme Rojo (2012), novas práticas de leitura, escrita e análise crítica são necessárias diante dessa diversidade linguística.

Com base nessa premissa e nos resultados mais expressivos do gráfico 3 (preferência pela leitura digital), pode-se dizer que é de suma importância que as escolas utilizem os suportes digitais como ferramentas colaborativas para desenvolver as habilidades leitoras de seus alunos. Isso porque, além de adotar novas tecnologias no ensino e aprendizagem, inclui ferramentas que fazem parte do cotidiano dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso,

pois possibilita a eles interpretar e atribuir novos sentidos aos diferentes gêneros textuais que já circulam entre eles.

Constatado que a leitura por meio de suportes digitais aparecem em destaque no curso pesquisado, buscou-se saber quais os gêneros dos espaços tecnológicos são considerados mais atrativos para o grupo pesquisado. Os resultados são demonstrados no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4: Nas tecnologias digitais quais os gêneros te chamam mais a atenção?



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Nota-se aqui que nas tecnologias digitais o texto post de maior preferência entre os participantes do estudo é o “meme”, com o total de 80% dos mais citados, seguido em uma escala decrescente do *tiktok* (68,6%), vídeo do *reels* com 45,7%, *Podcasts* com 37,1%, *Charges* (28,6%), *Comentários de posts* (28,6%), *Gif* (17,1%), *Infográficos* (8,6%) e *mapas conceituais* (8,6%).

É possível observar que, apesar dos estudantes terem predileção por textos *posts* específicos, notadamente aqui, memes e *tiktoks*, eles também leem outros gêneros publicados nas redes. Assim sendo, pode-se concluir que os alunos são expostos a uma grande variedade de gêneros multimodais. Conforme Bakhtin (1997, p. 303) “a diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal”.

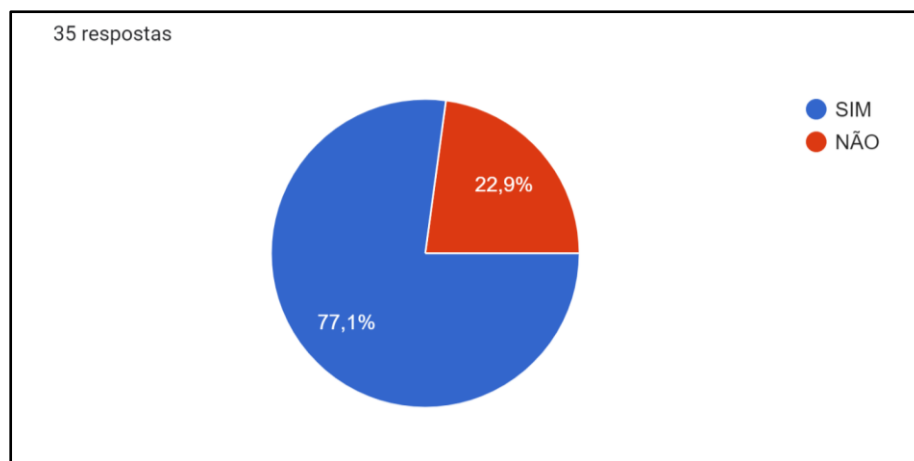
Logo, convém ressaltar que somente o acesso a esses textos não é suficiente, pois como acrescenta Coscarelli e Novais,

a leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações reais de comunicação. É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras. É preciso muitas vezes integrar o som (COSCARELLI e NOVAIS, 2010, p.36).

Compreender a leitura dessa maneira é consistente com o modelo que defende-se nesta pesquisa. Isto é, o ato de ler não pode ser visto como algo que acontece sempre da mesma forma

e produz sempre os mesmos resultados, em outros termos, consoante Rojo (2012) precisa-se saber interagir de forma eficaz. Isso significa atribuir sentido ao material lido, questioná-lo, reconhecer significados implícitos e levar em consideração toda a semiótica envolvida na composição do texto.

Gráfico 5: O texto digital é a adaptação do texto escrito ao contexto virtual, tais como: *e-mails*, *memes*, *podcasts*, currículo web, entre outros. Nos livros didáticos que você tem utilizado, tem conteúdos que abordam textos digitais?



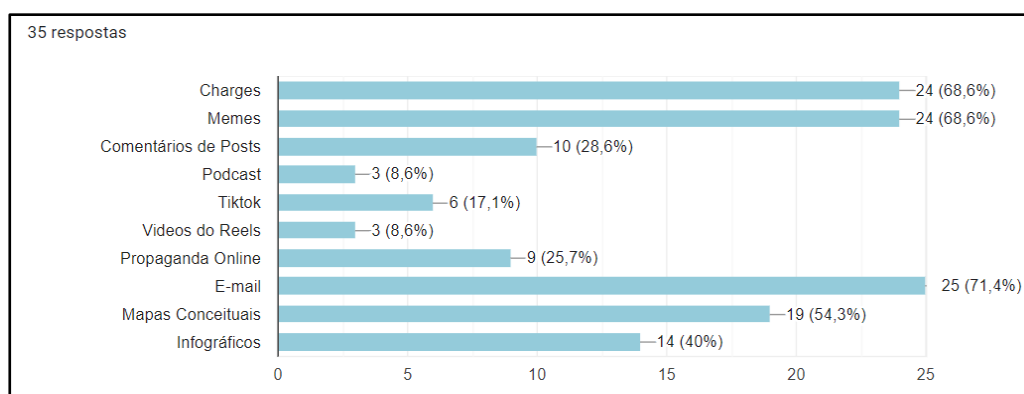
Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Como é possível verificar no gráfico 5, 27 estudantes, 77,1%, conseguem identificar textos digitais nos livros didáticos que têm utilizado, no entanto, 8 alunos, 22,9%, não conseguem perceber a presença de novos gêneros contemporâneos nos exemplares que usam na sala de aula.

Apesar da BNCC (2018) prever a inclusão de práticas que contemplem as linguagens contemporâneas permeadas de múltiplas semioses e diversidade cultural, os livros didáticos ainda apresentam uma coleção de gêneros que, em sua maioria, são típicos da modalidade impressa. Fato esse, que faz pressupor que as escolas ainda estão engatinhando no que diz respeito à inclusão da tecnologia digital em sala de aula, o que também é testificado pela fala dos 9 alunos que não reconhecem os textos digitais nos livros didáticos.

Traz-se destaque ainda para o fato de que o currículo prático (PPC e ementa) do Curso Técnico em Eventos pesquisado, ainda não foram atualizados conforme os pressupostos da nova BNCC, isso de certa forma tarda a atualização e inclusão das novas tecnologias nas metodologias de ensino dos professores, uma vez que esses documentos, assim como o livro didático direcionam o que se ensina e como se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Gráfico 6: Quais os textos digitais você já utilizou para realizar alguma atividade durante a sua vida escolar?



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Nota-se aqui que os gêneros mais citados pelos estudantes foram, *e-mails*, charges e memes. Pressupõe-se que o “*e-mail*” aparece como um dos mais mencionados (71,4%), devido ao cenário de aplicação da pesquisa, isto é, pós pandemia do COVID-19. Ressalta-se aqui que, durante o período de reclusão social do coronavírus, exigiu-se maior interatividade remota entre professores e alunos. Assim sendo, o *e-mail* foi amplamente utilizado como ferramenta pedagógica, “já que através dele há a possibilidade tanto do envio de mensagens (mensagens eletrônicas) como do envio de diferentes arquivos (correio eletrônico)”. (MARTINS; CARVALHO, 2016).

Na ordem, “charges e memes” se destacaram, ambos com 68,6% das menções, como gêneros utilizados em atividades escolares. Esses resultados podem ser explicados devido ao fato dos gêneros supracitados serem comumente encontrados em livros didáticos. Essa afirmação é validada frente à pesquisa realizada por Vieira (2023), que teve como objetivo investigar a presença de textos humorísticos em livros didáticos nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, e obteve resultados que mostraram que as charges e os memes estão entre os gêneros de maior ocorrência nos livros didáticos.

Na sociedade contemporânea, as tecnologias digitais disponíveis permitem olhar para o processo de ensino e aprendizagem com novos olhares. No entanto, a inserção de estratégias que contemple o desenvolvimento da leitura crítica dos múltiplos gêneros que emergem nesses suportes tecnológicos, ainda é um desafio para os professores, pois como indicam os dados no gráfico 6, os gêneros: mapas conceituais, Infográficos, comentários de *posts*, propaganda online, *tiktok*, vídeos do *reels* e *podcasts* ainda são utilizados em pequena escala nas práticas dos professores em sala de aula.

Consoante Demo (2007, p. 86), “É difícil encontrar um aluno entusiasmado com a

escola. Na contramão, é difícil encontrar um aluno que não tenha paixão pela nova mídia”. Esta afirmação evidencia que os métodos tradicionais de ensino não chamam tanto a atenção dos alunos, enquanto que, as novas tecnologias prendem a atenção e possibilitam estratégias mais atrativas. A respeito desse assunto, Freire nos faz pensar sobre a prática docente ao afirmar que, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE 1996, p. 52).

Assim, o professor é entendido aqui como um agente fundamental no processo de mediação da leitura crítica, pois conforme Chevallard (2013) ao fazer adaptações nos métodos de ensino para integrar a tecnologia na construção do conhecimento, bem como ao articular o letramento impresso com o letramento digital, ele está exercendo seu papel social na constituição da formação significativa, omnilateral, integral e politécnica dos estudantes em EPT, subsidiada por um currículo integrador, isto é, contemplando em sua proposta os multiletramentos imersos na sociedade.

No quadro 3 abaixo, expõe-se uma amostra com 11 unidades enunciativas extraídas da narrativa dos 35 estudantes, quando questionados:

Quadro 3 : Você acredita que o uso de textos em forma de postagens, utilizados como ferramenta de ensino da leitura, ajuda você a desenvolver habilidades leitoras-críticas e capacidades comunicativas na sociedade presencial e conectada?

AMOSTRA DAS UNIDADES DE RELATOS DISCENTES
1 Sim, ajuda na interpretação e escrita.
2 Sim, pois esse tipo de coisas prendem mais a nossa atenção, pois está no nosso dia a dia e tempos mais facilidade de entender.
3 Sim, me inspirar nesses <i>posts</i> me ajuda a desenvolver uma opinião própria e ter leitura crítica
4 Sim, na geração de hoje em dia, as pessoas não têm muita paciência para ler textos, então o uso de áudios, vídeos e imagens seria de certa forma mais atrativo.
5 Sim, pois passamos a compreender a maior parte do mundo à nossa volta.
6 Sim, porque quando alguma coisa se torna frequente na nossa vida, como a leitura de textos, mesmos que de <i>posts</i> , se torna mais fácil a interpretação, nos permitindo apurar a nossa comunicação, consequentemente tornando nossa visão mais crítica.
7 Sim, porque é parte da nossa realidade. Se já faz parte do cotidiano, não tem por que não implementar no ensino.
8 Cada coisinha, por mínima que seja, vai te fazer pensar algo, então acredito que sim.
9 Sim, pois mostra uma nova forma de analisar as situações por meios diferentes.
10 Acredito que sim, pois é muito mais fácil compreender e ter opinião sobre essas postagens, do que com texto gigante para lermos. De pouco a pouco conseguimos desenvolver nossas habilidades em leitura.
11 Sim, acho que esses meios nos dão mais liberdade de se expressar, o que facilita o entendimento.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Os participantes que integraram a amostra em destaque reconhecem os textos multimodais como um diferencial para o desenvolvimento de habilidades leitoras críticas e capacidades comunicativas na sociedade presencial e conectada. Esse dado evidencia a compreensão da influência dos textos *posts* no tocante à vida pessoal, acadêmica e profissional.

O domínio dessas linguagens pode favorecer a participação nas práticas sociais contemporâneas e o desenvolvimento intelectual desses sujeitos, (ROJO, 2012,2015). Assim sendo, para fins de uma educação emancipatória e holística defendida por (GRAMSCI,2004; FREIRE, 1989), os métodos de letramentos da EPT devem incluir dimensões sociais, históricas e culturais, aspectos estes, que são relevantes tanto no mundo do trabalho quanto em outras práticas de comunicação cotidianas dos alunos.

Nesse sentido, o objetivo no qual essa pesquisa se propõe é dialogar com essa realidade multimodal existente na modernidade, mas, ao mesmo tempo, em trabalhar o processo formativo em EPT sob o prisma de um ensino integrado e omnilateral, pois, como defendem Gramsci (2004) e Freire (1989) é necessário uma educação que conecte o que se aprende na escola e o que se vivencia na vida diariamente.

Sistematiza-se a fala dos participantes no quadro 4 abaixo, de modo que, na primeira coluna, os enunciados de 1 a 13 mostram a concepção dos estudantes quanto aos impactos positivos dos *posts* realizados nas redes sociais, já os registros de 14 a 26, mencionados na segunda coluna, retratam os pontos identificados como negativos.

Quadro 4: Você acha que aquilo que postamos nas redes sociais tem impacto na vida das pessoas?

AMOSTRA DAS UNIDADES DE RELATOS DISCENTES	
Impactos POSITIVOS	Impactos NEGATIVOS
1. Positivo, pois pode agregar em algo na vida da pessoa.	14. Sim, porque se eu vejo algo triste e eu me identifico eu vou ficar triste, então vai impactar sim na vida das pessoas.
2. Positivo, dependendo do conteúdo ajuda as pessoas compartilhando.	15. É negativo, pois pode prejudicar as pessoas, então depende muito dos assuntos, conteúdos de preferência da pessoa
3. Sim, pois sempre tem alguém que se inspira em você, e o que postamos nas redes fala muito sobre nós.	16. Depende do caso, por exemplo, <i>posts</i> sem embasamento teórico podem ter impacto negativo.
4. Depende do conteúdo, pois postagens informativas tem muito a contribuir na vida das pessoas.	17. As <i>fake news</i> interferem na divulgação de informações verídicas e acabam trazendo muitos prejuízos para as pessoas.

5. Positivo, pois as pessoas podem ser legais e passar informações verídicas.	18. Acho que pode ser negativo.
6. Depende do post, se não for ofensivo tem impacto, só que de um jeito positivo.	19. Depende do post, se é ofensivo tem impacto.
7. Se for pra divulgar um trabalho ou projeto é algo positivo.	20. Depende do contexto, pois se for comentários abusivos como o <i>cyberbullying</i> são impactos negativos.
8. Tem impacto positivo porque pode motivar.	21. Negativo, pois pode magoar ou desmotivar alguém
9. Depende, pois tem <i>posts</i> que beneficiam o conhecimento, então depende muito de pessoa para pessoa, de como essa pessoa está monitorando as redes sociais se é para o bem dela.	22. Há os pontos negativos: a falta de privacidade, pois qualquer pessoa pode visitar o perfil de outra e o isolamento, que faz com que pessoas só consigam se relacionar com outras virtualmente.
10. Dependendo do que postamos pode ser positivo.	23. Negativo dependendo do contexto.
11. Sim, tudo fica registrado, sendo bom pode ser usado a favor da pessoa.	24. Sim, tudo fica registrado, sendo ruim pode ser usado contra a pessoa.
12. Depende, pois entre os positivos, está a facilidade de comunicação e informação.	25. Depende, pois tem <i>posts</i> que não vão ajudar nem um pouco.
13. Pode ajudar na vida profissional etc.	26. Demais, porque o ser humano tem mania de se comparar e isso afeta de uma certa forma.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

O quadro 4 traz 26 unidades enunciativas que revelam que os estudantes ao utilizar as redes sociais, se depararam com uma variedade de textos *posts* que a depender do conteúdo e contexto, podem ter efeitos positivos ou negativos na vida em sociedade.

Conforme Vygotsky (1993) a formação ocorre nas relações sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem. Assim sendo, mediante a velocidade e facilidade com que as informações podem ser postadas e acessadas em ambientes digitais, urge a necessidade de se trabalhar práticas de letramento que possibilitem o desenvolvimento do uso consciente das tecnologias, pautado pela ética e respeito aos direitos individuais e coletivos.

Para Moran (2013, p.9), “O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável”. Nesta direção, visto que as redes sociais estão presentes nas instituições de ensino e que as escolas assumem um papel expressivo na sistematização dos conhecimentos formais e informais dos estudantes, é de suma importância que as escolas aproveitem os benefícios das redes sociais, integrando-as como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem

As escolas precisam preparar cidadãos conscientes para filtrar e analisar criticamente a sobrecarga de informações que circulam no dia a dia, que segundo Quadrado e Pereira (2020) podem influenciar fortemente a formação de opinião. Sendo assim, é necessário orientar os alunos a usar as tecnologias digitais de forma ética, saudável, sem comprometer a idoneidade

dos outros e a filtrar informações úteis e seguras.

Quadro 5: Quais são suas principais dificuldades no estudo da leitura?

SÍNTESE DOS RESULTADOS SOBRE DIFICULDADES NA COMPREENSÃO LEITORA	PORCENTAGEM DE RESPOSTAS (TOTAL DE 35 ESTUDANTES)
1. Problemas no que diz respeito a atenção, distração, foco e principalmente a falta de concentração.	38%
2. Complicações no que se refere a interpretação dos textos, isto é, conseguir extrair informações subentendidas, e ainda, contextualizar de modo a apresentar sua própria leitura da mensagem e a sua relação com a realidade.	29%
3. Dificuldade quanto a compreensão de textos, tendo como principais relatos: problemas para entender o que está escrito, coleta de dados e informações, linguagem formal, vocabulário culto.	27%
4. Adversidades no que concerne os suportes, meios físicos ou digitais, nos quais os textos estão presentes.	3%
5. Procrastinação, isto é, a leitura é sempre adiada e deixada para outro momento.	3%

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

A amostra das unidades enunciativas constantes do quadro 5 revela uma gama de dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura crítica para os 35 alunos pesquisados. Infere-se que os problemas supracitados dificultam a interação eficiente e autônoma desses estudantes com a multiplicidade de gêneros textuais multimodais e multissemióticos que circulam de forma impressa ou digital.

Assim sendo, reforça-se a necessidade da adoção de uma sequência didática já idealizada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que amplie a capacidade de aprendizagem dos alunos em relação à leitura, e a atualização do currículo, especialmente aqui das instituições de EPT, de acordo com as reais demandas dos alunos e com o propósito de contemplar saberes da profissão e os da formação geral (RAMOS; CIAVATTA 2011).

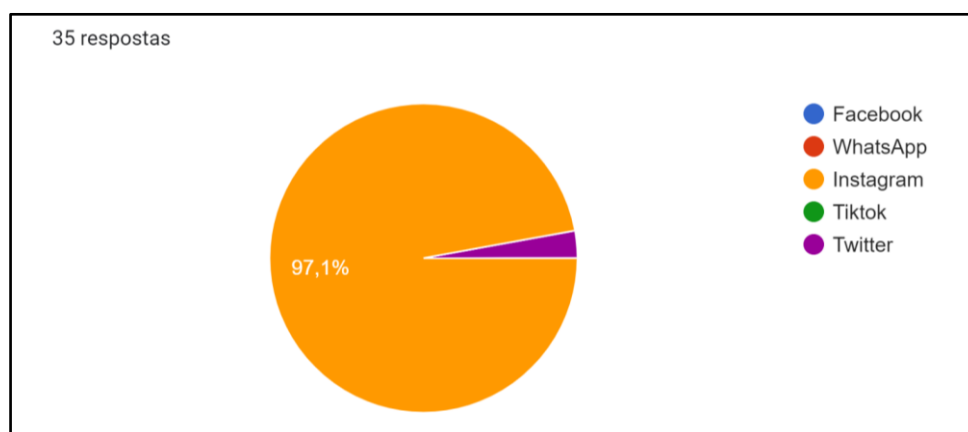
Em consonância, Soares (2011) expõe que o currículo é um instrumento de integração e articulação com a vida cotidiana, que valoriza a aprendizagem significativa e a formação de pessoas com a capacidade de aprender continuamente e de atuar de modo transformador.

Isso posto, quanto mais diversificadas forem as práticas de aprendizagem utilizadas pela escola para ampliar as habilidades leitoras dos estudantes, maiores serão suas possibilidades de desenvolverem autonomia crítica, participativa, habilidades de produção e comunicação, frente aos textos e discursos emergentes no momento sócio histórico e cultural

(BAKHTIN, 1997; DIONÍSIO E VASCONCELOS 2013; ROJO, 2013)

Por fim, com o objetivo de engajar os estudantes na tomada de decisões no que tange a aspectos importantes para a elaboração das atividades da sequência didática, questionou-se: Que rede social você acha ideal para realizar divulgações de eventos do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos? Quais são os conteúdos/temas que você tem mais interesse no curso de Eventos? As respostas podem ser observadas no gráfico 7 e quadro 6 abaixo, consecutivamente.

Gráfico 7: Que rede social você acha ideal para realizar divulgações de eventos do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos?



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Verifica-se no gráfico 7 acima que, 34 alunos, 97,1%, entre os que participaram do estudo, acreditam que a rede social “Instagram” é a mais adequada para a promoção de eventos referentes à seu curso atual e consequentemente, como futuros profissionais no mercado de trabalho.

Quadro 6: Quais são os conteúdos/temas que você tem mais interesse no curso de Eventos?

CONTEÚDOS DE MAIOR INTERESSE NO CURSO TÉCNICO EM EVENTOS
Etiqueta/postura
Ética
Precedência
Eventos Esportivos
Eventos Sociais
Cultura

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Sistematizou-se no quadro acima os conteúdos nos quais os alunos destacaram ter maior interesse no curso em que estudam, técnico em Eventos.

De acordo com os resultados do gráfico 7 e quadro 6, pode-se retomar a ideia de Rojo (2012) ao citar que as tecnologias usadas com objetivos educacionais pedagógicos, integradas a conteúdos que retratam a realidade cultural dos alunos e a variedade de textos multimodais atuais, expandem as possibilidades do professor ensinar e do aluno aprender. Moreira e Lopes (2019) acrescentam que,

O engajamento do estudante em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercer a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para a atuação profissional no futuro. (MOREIRA; LOPES, 2019, p. 2).

Portanto, “promover atividades que estimulem o desejo dos alunos de aprender é muito importante. Um aluno motivado com conteúdos dinâmicos e interativos aprenderá e assimilará, muito melhor, os conceitos trabalhados” (GARCIA; ORTEGA; ZEDNIK, 2017, p. 47). Nessa perspectiva, trabalhar metodologias ativas associadas às TDIC está alinhado com os objetivos dessa pesquisa, visto que, ajuda na criação de uma ambiente educacional mais dinâmico, interativo e colaborativo, aumentando assim a autonomia dos estudantes (FREIRE, 1996) e contribuindo para a formação humana e integral preconizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

4.3 DA EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO RDGP

Com base no resultado obtido mediante dados analisados, conforme Seção 4.2 e 4.3, foi possível compreender as limitações e as necessidades de aprendizagem do público-alvo deste estudo. Em razão disso, doravante, discorre-se sobre o resultado da experimentação pedagógica do RDGP realizada dentro do ambiente de aprendizagem dos alunos do Curso de Eventos.

Esta etapa de pesquisa foi essencial para formulação do produto educacional, fruto da pesquisa sobre práticas de leitura, produção e compartilhamento de *posts*-digitais em mídias digitais, com vistas a aprendizagem ativa do técnico em Eventos, para que este se torne protagonista e autor da produção do conhecimento via linguagens e tecnologias contemporâneas. O que por sua vez, tal como posto no Capítulo 2, a apropriação dos gêneros multimodais/multissemióticos capacitam o ser social na afirmação de sua autonomia e autoria, superando a condição de mero receptor e decodificador dos textos e discursos de outrem.

A experimentação do RDGP apoiou-se na abordagem metodológica delineada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Considerou-se que a intervenção foi válida e aplicável dentro dos diferentes componentes curriculares na EPT, posto que não se limitou ao componente

curricular de Língua Portuguesa. Com isso, tal como posto em Chevallard (2013) os professores que tiverem acesso ao RDGP poderão adaptar a didática em distintas situações de aprendizagem com base nos conceitos, métodos e orientações apresentados aqui.

A aplicação do RDGP ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2022 no formato híbrido. Foi organizado em 6 oficinas que aconteceram nas aulas da técnica de Cerimonial e Protocolo com acompanhamento da professora regente. Cada aula presencial teve duração de 2 (duas) horas.

Para o alcance dos objetivos da leitura formativa-crítica houve práticas pedagógicas com gêneros *posts* multimodais de diferentes mídias impressas e digitais (memes, charges, infográficos, mapas conceituais, *gifs*, entre outros), combinando a perspectiva da leitura crítica de mundo de Paulo Freire (1989), a pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2012/2015) articulada à Base Nacional Comum Curricular, e ainda, a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1989; RAMOS, 2010; CIAVATTA, 2005) que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo.

Notadamente, o gênero digital post nos formatos de memes, charges, infográficos, *podcasts*, vídeos do *reels*, entre outros, trazem a representação do mundo através da linguagem verbal, não verbal e multimodal, e o contato com essa diversidade de textos viabiliza o desenvolvimento pleno, facilita a compreensão de literaturas densas e mais complexas, motiva a criação e recriação de textos, e ainda estimula a criatividade.

4.3.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES REALIZADAS EM CADA OFICINA

4.3.1.1 Oficina 1: Apresentação da proposta pedagógica em roda de conversa

A Oficina 1 caracterizou-se como um ambiente propício para o diálogo entre a Pesquisadora e os participantes da pesquisa. Nesse momento apresentou-se e dialogou com os estudantes sobre a proposta de trabalho como o RDGP, detalhando cada uma das etapas e os objetivos a serem alcançados. Durante a apresentação os alunos demonstraram bastante interesse na participação das atividades, interagiram, dialogando sobre dúvidas, sobre a metodologia e o tema proposto.

Em seguida, distribuiu-se a documentação com informações e esclarecimentos a respeito do estudo. Logo após, o diálogo estabelecido na Roda de Conversa girou em torno de uma relação Pesquisadora e estudantes bem descontraída com os seguintes tópicos: Redes sociais e textos preferidos; Dificuldades e problemas enfrentados para o desenvolvimento da

capacidade leitora e comunicação crítica; impacto de *posts* feitos das redes sociais na vida das pessoas.

Isto posto, a roda de conversa interativa mostrou-se como uma boa alternativa metodológica para se trabalhar nesse primeiro momento, pois possibilitou a “troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta” (MOURA e LIMA, 2014, p. 101).

Segundo os estudos de Moreira (1999), para Ausubel é necessário partir dos saberes prévios dos alunos para que ocorra uma aprendizagem significativa, isto é, sua bagagem histórico social e cultural além de seus conhecimentos de mundo e suas experiências adquiridas no meio social, em consonância ao que Freire (1989), também destaca, e essencialmente, é igualmente encontrada na teoria de Vygotsky (1993), ao referir-se que a formação ocorre nas relações sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem.

Assim sendo, como forma de subsidiar ainda mais esse estudo e obter dados para a construção da sequência didática, aplicou-se um questionário (cf. subseção 4.2 do capítulo 4) com questões pertinentes ao mapeamento dos conhecimentos prévios dos participantes, suas limitações e necessidades de aprendizagem.

Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a adoção da metodologia sequência didática viabiliza a execução de estratégias para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Este modelo didático inclui atividades que poderão ser implementadas em etapas, por meio de oficinas, por exemplo, de forma sequencial, contínua e progressiva no currículo e nas práticas pedagógicas da EPT, levando ao alcance dos objetivos pedagógicos do ensino, seja no formato presencial, remoto ou híbrido, pois ajustes necessários poderão ser realizados pelos professores com base na realidade e contexto de aplicação.

Desse modo, por meio dessa oficina, foi possível identificar os textos, redes sociais, recursos midiáticos e tecnológicos preferenciais dos estudantes e consequentemente capazes de contribuir na elaboração das atividades a serem aplicadas e com a aprendizagem mais autônoma e significativa dos estudantes.

4.3.1.2 Oficina 2: Iniciando leitura e produção do *post*-digital

Na Oficina 2, iniciou-se a primeira produção. Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta etapa é o ponto de partida para se conhecer as limitações e necessidades

da aprendizagem prévia do aluno, com vistas ao aprofundamento dos insumos linguageiros que possam despertar e/ou motivar a aprendizagem de saberes novos. Decorrente disso, gerou-se materiais analíticos que orientaram estratégias eficazes diante das necessidades identificadas no primeiro encontro.

Como optou-se pelo modelo híbrido, isto é, aulas presenciais e também remotas, disponibilizou-se três vídeos curtos para introduzir os estudantes ao tema. As orientações iniciais e os vídeos foram postadas no grupo do *WhatsApp* da turma do 2º ano de Eventos, disciplina técnica de Cerimonial e Protocolo.

No encontro presencial, a princípio dialogou-se sobre os vídeos enviados, trazendo o conceito de textos multimodais. Foi realizado coletivamente a leitura de distintos tipos de textos, a saber, *posts*, memes, *podcasts* e infográficos, identificando características e diferenças. Em seguida, a fim de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na discussão foi proposto a realização de atividade em dupla, os estudantes deveriam escolher um assunto sobre eventos e produzir um texto multimodal, e em sequência postar no grupo do *WhatsApp* da turma, para que os colegas pudessem ver, reagir e comentar as produções.

Os resultados foram bastante satisfatórios, 100% das duplas fizeram a atividade. Os resultados de alguns dos trabalhos são demonstrados abaixo:

Texto-post 1: Vídeo



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Texto-post 2: Meme



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Texto post 3: Infográfico



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Texto post 4: Infográfico



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Pode-se perceber diferentes tipos de textos-*posts* produzidos pelos estudantes, entre eles, vídeo (texto-*post* 1), meme (texto-*post* 2) e infográficos (textos-*posts* 3 e 4). Com base em Rojo (2012, 2015) identifica-se por meio dos textos-*posts* 1, 2, 3 e 4, que os alunos foram capazes de combinar diferentes semioses em suas produções, por exemplo: imagem, cor, fonte, expressão, movimento, som, dentre outros, atribuindo sentido e significado.

É possível observar ainda que, mesmo sendo gêneros distintos, nenhum deles apresentou o texto puramente verbal, o que confirma o que está elucidado em Dionísio (2005) o texto não deve ser compreendido como algo fechado, e sim como a agregação de um conjunto de outras formas de representação que favorece a composição, significação e veiculação da

mensagem. Os estudantes conseguiram integrar conhecimentos das disciplinas técnicas com os da oficina sobre multimodalidade, demonstrando ainda criatividade, autonomia e autoria nas produções.

Além disso, a utilização do ambiente digital foi favorável na realização da atividade, posto que os estudantes produziram os textos e compartilharam no grupo do *WhatsApp* gerando interações, reações e discussões, auxiliando assim na motivação para uma aprendizagem mais participativa e ativa dos conteúdos a serem aprendidos.

4.3.1.3 Oficina 3: Customização e curadoria da produção do *post*-digital

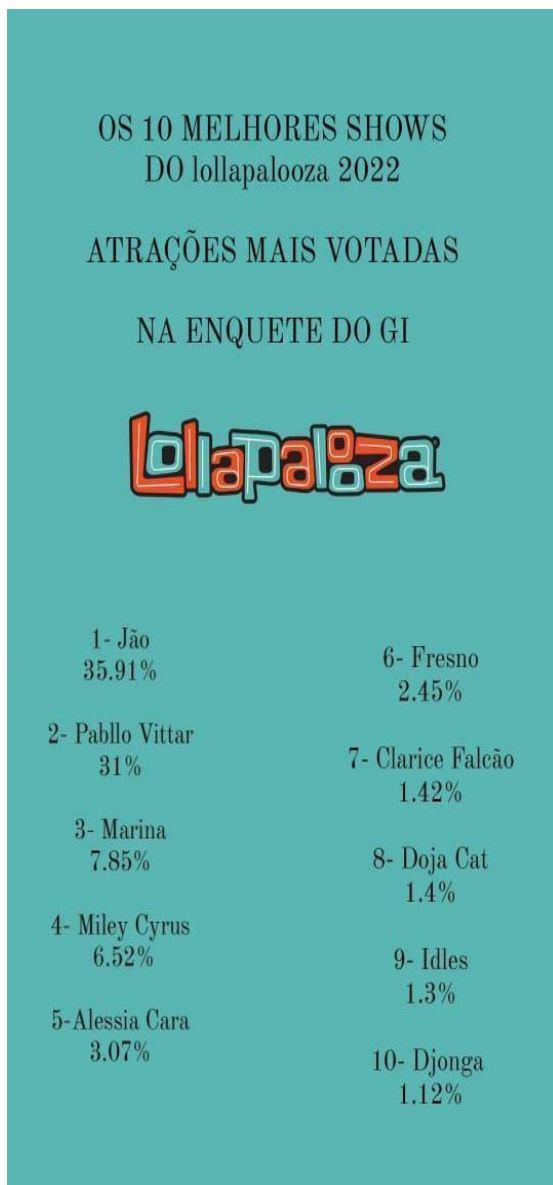
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que, após o desenvolvimento e a análise das produções iniciais, em cada módulo, é importante propor atividades diversificadas, dando a cada estudante acesso a variados instrumentos facilitadores da aprendizagem. Desse modo, a oficina 3 foi planejada com vistas a desenvolver nos estudantes a capacidade de realizar curadoria em textos multimodais, com vistas à customização.

Conforme apresenta Rojo (2015) curadoria implica em análise, escolha, seleção, organização, hierarquização, apresentação de informações e, muitas vezes, conteúdos dispersos e abundantes, complementares e contraditórios, que precisam ser rearranjados para serem compreensíveis ou adquirir novos significados.

Isso posto, durante essa etapa, apresentou-se aos estudantes o conceito de curadoria, esclarecendo que toda produção precisa passar por um processo de aperfeiçoamento, de forma a ficar ainda melhor. Em sequência abriu-se o diálogo de curadoria dos textos produzidos na aula anterior. Neste momento foi possível identificar a ampliação da análise e capacidade de leitura crítica dos alunos, uma vez que, no decorrer da conversa, começaram a olhar os textos de uma forma mais criteriosa e detalhada, construindo reflexões, observando elementos semióticos, conteúdo, autoria, e ainda, elencar ideias para o aprimoramento da produção.

Após este momento, os estudantes foram convidados a produzir uma nova versão do texto inicial, aplicando procedimentos de revisão da ortografia, objetividade, clareza, harmonização dos elementos verbais, não verbais e multimodais no texto, além de considerarem outras constatações levantadas durante o debate coletivo como referencial para o aperfeiçoamento da produção. As novas produções deveriam ser postadas na conta do *Instagram* intitulada “Eventos2ano”, criada para a publicação e discussão das produções criadas pelo alunado. A seguir apresentamos dois exemplos de produções que foram refeitas.

Texto-post 5: Infográfico
(Primeira versão postado no *WhatsApp*)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Texto-post 6: Infográfico
(Segunda versão postado no *Instagram*)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Realizando uma análise comparativa do texto-post 5 com o texto-post 6, constata-se que no primeiro infográfico os estudantes apresentam as informações com pouca contextualização e cuidado com os elementos da estrutura composicional. Por outro lado, no segundo texto eles conseguiram unir elementos gráficos e visuais na comunicação da mensagem, tais como: informações, cores, imagem de fundo no contexto do evento, tamanho da letra, alinhamento, trazendo equilíbrio e harmonia no todo da produção.

Como foi dito por Bakhtin (1997) os textos são construídos, moldados e atualizados de acordo com as particularidades do cenário social e da intenção discursiva de seus autores. Desse

modo, quando comparamos a primeira versão dos textos que foram postadas no grupo fechado do *WhatsApp* da turma, com a segunda que foi postada na rede social *Instagram*, espaço este de grande alcance, é possível identificar avanços expressivos na qualidade das produções. Nota-se, portanto, que durante a realização da atividade os estudantes ampliaram a capacidade de leitura crítica, desenvolveram habilidades comunicativas e discursivas.

Texto-post 7: Infográfico (primeira versão postado no *WhatsApp*)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Texto-post 8: Carrossel (segunda versão postado no *Instagram*)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

É possível observar na primeira versão do texto-post 7 que a composição verbal e não-verbal prejudica a compreensão e atenção do público alvo, isso por que, a informação não está sendo transmitida de forma clara e harmônica, o texto apresenta cores quentes, texto ilegível, fundo estampado, tornando o gênero poluído visualmente. Já na segunda versão, texto-post 8, adaptou-se a construção textual para publicação, assim, o infográfico inicial foi postado no formato carrossel no *Instagram*, a escolha por esse modelo de postagem foi muito positiva, pois a divisão dinâmica do texto em telas desperta curiosidade, torna o conteúdo mais envolvente, dinâmico, interativo e não entedia o leitor.

Além disso, após o processo de curadoria, constatou-se que o conteúdo do texto passou por reformulação, foi corrigido também a composição visual, imagem de fundo, cor da

tipologia, alinhamento do texto, tamanho da fonte, pontuação, tornando o texto mais legível, objetivo, e atrativo.

4.3.1.4 Oficina 4: Do roteiro à produção de *posts* em vídeos

Na Oficina 4, com a finalidade de envolver os participantes na interação e comunicação, bem como estimular a leitura e análise crítica de fatos ou questões de importância social, e ainda, instigar a reflexão sobre a forma como os assuntos são postados nas redes sociais, implementou-se um trabalho em grupo como atividade colaborativa, integrativa e facilitadora na busca de informações e construção do conhecimento.

Nesse encontro, os grupos foram convidados a realizar atividades de aprendizagem baseadas em problemas (ABP), integrando em sua estrutura temáticas socialmente relevantes, que tivessem relação com a vida e com o curso que estavam fazendo. Pode-se considerar que os pressupostos da ABP tem sua origem na ideia que John Dewey propõe sobre ensino baseado na resolução de problemas autênticos, estimulando assim o pensamento crítico e oportunizando ao aluno o papel ativo na aprendizagem (ZOMPERO et al, 2019).

Mas a ideia aqui não era apresentar o problema e pedir aos alunos propusessem soluções para os mesmos. E sim, que estes pudessem por si só perceberem situações conflitantes dentro da futura área de atuação profissional e criassem vídeos criativos para mitigar estes possíveis problemas.

Para isso, os estudantes foram conduzidos até o laboratório de informática. Nesse local inicialmente dividiu-se a turma em seis grupos e foi sorteado entre eles os respectivos temas: Precedência, Etiqueta/postura, Ética, Eventos Esportivos, Eventos sociais e Cultura. Vale destacar que esses assuntos foram escolhidos conforme os dados obtidos no questionário inicial da primeira oficina, momento em que os participantes da pesquisa elencaram os temas de maior interesse para estudo.

Em seguida, propôs-se aos estudantes a elaboração de roteiro utilizando o aplicativo *Canva* e produção de vídeo-minuto recorrendo a ferramentas que tivessem mais afinidade. Após finalizar, os grupos deveriam fazer um post das produções na conta do *Instagram* e comentar as publicações dos outros colegas. Assim sendo, os estudantes foram orientados sobre a importância de planejar, definir, discutir e organizar as informações, pensar num formato e elementos para compor o vídeo, além disso, foi apresentado a eles sugestões para a atividade, e ainda, foi aberto um espaço para dúvidas e perguntas direcionadas ao desenvolvimento do trabalho.

Assim como destacado por De Vargas Costa (2021) que utilizou a produção de vídeos para auxiliar o processo de ensino aprendizagem no trabalho da temática “preservação ambiental”, o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar, possibilita novas formas de ensinar e aprender coletivamente, desde que utilizadas de maneira planejada.

Tendo em vista que os participantes estudam em tempo integral e precisam conciliar essa tarefa em equipe com outras demandas do curso, e que, além disso, para entregar um trabalho mais elaborado, rico em detalhes, qualidade e capricho é necessário mais tempo, concedeu-se o prazo de uma semana, isto é, até a última oficina. Nesse intervalo os estudantes ainda teriam um encontro presencial, espaço de fundamental importância para consolidação das pesquisas, ideias, leituras e postagem das produções.

Com o início do trabalho no laboratório de informática foi possível observar a facilidade que os estudantes tinham em operar o computador, utilizando desde a pesquisa na internet até o manuseio das múltiplas ferramentas do aplicativo *Canva*. Percebe-se, inclusive, a sintonia e interação entre os componentes das equipes, fazendo pesquisas, problematizando o tema gerador, discutindo e definindo ideias. Conforme podemos ver nas imagens à seguir:

Imagem 1: Ambiente de produção de roteiros e *posts* digitais



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Imagem 2: Grupo de trabalho



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Vale ressaltar ainda que, durante o acompanhamento dos grupos, constatou-se algumas particularidades no trabalho em equipe. Alguns são mais rápidos, outros mais lentos, uns escolhem anotar, outros só leem, têm os que são detalhistas e ainda os que prezam em rever e avaliar criteriosamente as informações. Cada time em seu ritmo, construindo e significando as experiências de aprendizagem.

A respeito desta constatação Vygotsky (1993) instrui que a interação entre os pares e o/ou grupos de estudantes dentro da zona proximal de desenvolvimento, aqui representado pelo laboratório de informática, é central no despertar da capacidade comunicativa, posto que esta capacidade é sempre mediada pela cultura e pelas percepções de mundo dos participantes da zona de aprendizagem.

Desse modo, ao término do encontro presencial, dos seis grupos, dois estavam com o roteiro pronto e os outros quatro em fase de desenvolvimento. Vale evidenciar que, antes de saírem, para prosseguirem com a atividade os alunos foram incentivados a administrar seu tempo de estudo, organizar encontros presenciais ou remotos, refletir/discutir sobre os problemas levantados dentro dos seus temas fora da sala de aula, fazer pesquisas, ler livros, artigos, notícias, ver vídeos, filmes, ouvir *podcasts* e outros textos multimodais e multissemióticos.

4.3.1.5 Oficina 5: Ambiente de aprendizagem ativa: da gravação à postagem de *posts*-digitais em vídeos.

Na Oficina 5, visto que o alunado foi estimulado a continuar os estudos fora da sala de aula e que teriam um encontro presencial no espaço de tempo entre a oficina que começaram a fazer a proposta do vídeo e o encontro final, a quinta oficina possibilitou esse momento.

Entendendo que para essa aula era necessário mais espaço para que os grupos se reunissem, os participantes da pesquisa foram conduzidos à sala de metodologias ativas, local amplo e com mesas de estudo para grupos. Neste espaço, os alunos foram instruídos quanto a liberdade de realizar suas atividades ali ou em outros espaços da instituição que julgassem necessários e adequados para a produção dos vídeos.

Dessa forma, no decurso desta etapa as dependências da unidade escolar tornaram-se lugar de experimentação, discussão e aplicação prática dos conteúdos aprendidos dentro e fora da escola, em uma dinâmica ativa de aprendizagem. Contando ainda, com a presença da pesquisadora e da professora regente para esclarecimento de dúvidas que surgissem. As

imagens 3, 4 e 5 logo abaixo mostram alguns dos lugares utilizados pelos alunos.

Imagem 3: Sala de metodologias ativas



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/1)

Imagem 4: Campo de futebol



Imagem 5: Laboratório de informática



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/2) Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2023/2)

Em um âmbito geral, foi possível observar que as equipes de trabalho conseguiram problematizar os temas propostos, desenvolver habilidades de leitura crítica, demonstrando ainda, autonomia e protagonismo na produção e circulação da linguagem multimodal. A seguir apresentamos a amostra da produção inicial (roteiro) e produção final (vídeo) elaboradas por três grupos participantes do estudo.

GRUPO 1 - TEMA: EVENTOS ESPORTIVOS

Texto-post 9 - Roteiro (produção inicial)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Texto-post 10 - Vídeo (produção final)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

GRUPO 2 - TEMA: EVENTOS E ÉTICA AMBIENTAL

Texto-post 11 - Roteiro (produção inicial)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Texto post 12 - Vídeo (produção final)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

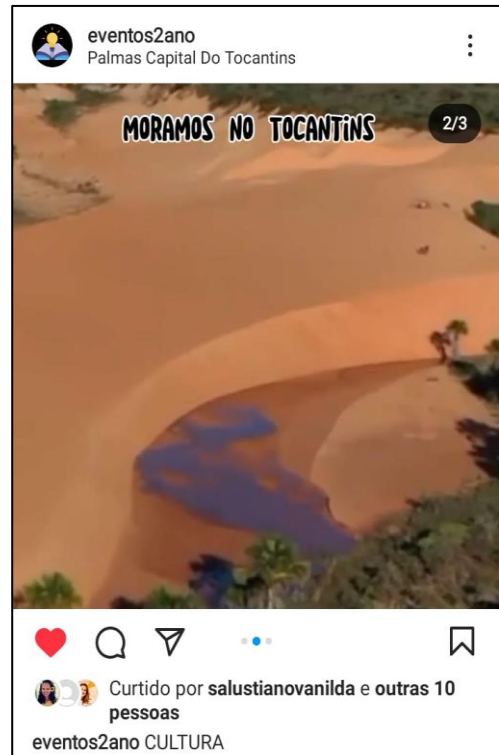
GRUPO 3 - TEMA: CULTURA

Texto post 13 - Roteiro (produção inicial)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Texto post 14 - Vídeo (produção final)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Ao traçar um paralelo entre os resultados das produções 1, 2 e 3, verificou-se, que os discentes articularam perfeitamente os temas, partindo de situações-problemas, questões locais e globais, envolvendo o contexto social, econômico, cultural e ambiental com os conhecimentos adquiridos nas oficinas e na formação técnica em eventos.

Baseando-se nos roteiros, os grupos 1 e 2 gravaram seus próprios vídeos e neles foi possível notar, expressão, movimento, entonação de voz, ambiente contextualizado e legendagem. O diferencial entre as equipes mencionadas foram as temáticas, o grupo 1 em sua produção trouxe um vídeo informativo baseando-se no seguinte questionamento: Quais leis e cuidados os torcedores que iriam assistir à Copa do Mundo de 2022 no Catar, país sede da copa, deveriam observar? Já o grupo 2 apresentou uma situação problema sobre o assunto: eventos e ética ambiental. Assim sendo, levantaram a seguinte questão: Será que o lixo produzido em massa pelos eventos é descartado corretamente? Eles mostraram, por sua vez, que o lixo é rejeitado de forma irregular, apontaram sugestões e medidas a serem adotadas para amenizar o problema.

O grupo 3 refletiu inicialmente sobre o conceito de cultura, e então decidiram dar destaques à cultura do Tocantins em seu trabalho, para isso criaram um poema elencando

algumas características culturais do Estado. Seguindo o roteiro para a montagem do vídeo fizeram a narração do poema, aplicaram legenda, imagens estáticas e em movimento.

Identifica-se, portanto, a presença de múltiplas linguagens na composição dos roteiros e dos vídeos. Elementos como conteúdo, forma, linguagem verbal e não verbal, expressão, som, imagens, símbolos, cores e figuras caracterizaram e conferiram a cada obra uma identidade particular. Para consolidar todos esses conhecimentos nos textos, os estudantes realizaram pesquisas, organizaram informações, discutiram ideias, avaliaram e reavaliaram suas leituras, desenvolvendo-se como leitores críticos atuantes e autores de suas produções.

Após concluído, os estudantes postaram os roteiros e os vídeos no *Instagram*. Nesta etapa, pode-se perceber o desenvolvimento da competência comunicativa dos participantes da pesquisa, pois eles elaboraram e analisaram cuidadosamente o conteúdo e conseguiram transmitir a mensagem em seus textos de forma ética, consciente, respeitosa e não depreciativa, alcançando e atendendo o público alvo de forma clara e objetiva. Dado o caráter colaborativo e interativo das postagens que circulam nas redes sociais, o engajamento e a interação, assim como os comentários, curtidas e reações no conteúdo foram percebidos após a publicação dos textos.

Dito isso, ressalta-se, que a implementação da sala de aula invertida combinada com a aprendizagem baseada em problemas foram metodologias decisivas para alcançar esses resultados, pois ajudaram a construir uma aprendizagem mais significativa ao mover os alunos para o centro do processo educacional. (MORAM, 2018).

4.3.1.6 Oficina 6: Ambiente de aprendizagem ativa / *world café*

O sexto e último encontro foi um momento de avaliação dos resultados produzidos pela oficina anterior. Para direcionar esta etapa utilizou-se o método ativo conhecido como *World Café*, estratégia muito propícia, pois trata-se de um processo criativo que cria e fomenta o diálogo em grupos, a participação coletiva e colaborativa para responder uma ou mais questões centrais.

Conforme Sairon et al. o *World Café*

Permite a exploração de temas complexos por maior número de pessoas, em curto tempo e com maior participação, uma vez que capta percepções individuais e promove novos e criativos saberes por meio do diálogo e reflexão. Revela - se como alternativa metodológica estratégica para a construção coletiva do conhecimento e inovação entre pares de comunidades presenciais e virtuais. (SAIRON et al, 2022, p. 8).

Desse modo, a sala de metodologias ativas foi preparada com seis mesas para executar a atividade. Ao receber os alunos neste espaço percebeu-se que eles ficaram bastante surpresos com a organização. Aguardou-se alguns minutos até eles se familiarizarem, e então esclareceu-se o propósito da ambiência, o objetivo e a dinâmica do exercício do qual iriam participar.

A organização do espaço visou criar um ambiente acolhedor, descontraído e convidativo para que os estudantes pudessem conversar, ouvir e discutir confortavelmente pensamentos e ideias. Sobre cada mesa havia uma questão diferente, impressa em papel *flipchart* grande, canetas, pincéis e canetinhas coloridas para registros. Além disso, tinham biscoitos e doces nas mesas, rosquinhas, café, refrigerante, suco e água em uma mesinha de apoio, para que se servissem à vontade enquanto realizavam a atividade. Com a finalidade de obter uma avaliação panorâmica dos participantes a respeito das oficinas que haviam participado, às perguntas norteadoras foram as seguintes:

1. De que forma a produção dos vídeos contribuíram para a formação do Técnico em Eventos? Para que o Técnico em Eventos precisa produzir vídeos?
2. Qual a importância das várias linguagens apresentadas nos vídeos?
3. Quais as limitações podem ser observadas na produção comunicativa dos vídeos?
4. Quais outras informações/ideias poderíamos adicionar nos vídeos para enriquecê-los?
5. Você visualiza os ensinamentos de quais disciplinas no processo construtivo dos vídeos?
6. As aulas contemplaram conhecimentos relevantes para a sua formação e sua vida?

A dinâmica ocorreu de forma que os grupos circularam pelas seis mesas. Nesta oportunidade os participantes conectaram ideias, conversaram e materializam as discussões no papel *flipchart*. Cada rodada teve duração de até 10 minutos, no final todos os grupos expuseram os resultados das questões motivadoras de suas mesas aos demais participantes.

No decurso da atividade foi evidente o engajamento, a motivação, o entusiasmo, a descontração e o compartilhamento de conhecimentos através de risadas, conversas e debates agradáveis oportunos à formação, acompanhados de um bom café.

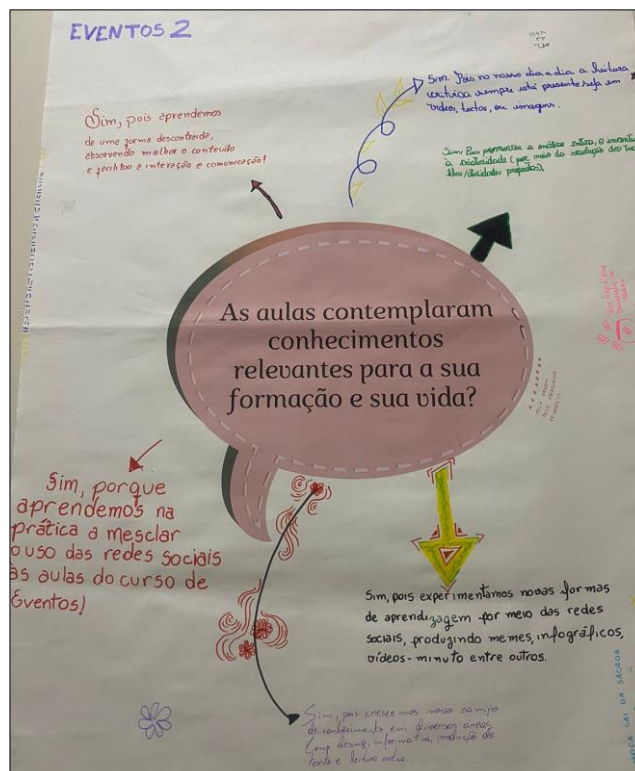
Ainda na ocasião da ferramenta de ensino *World Café* os alunos conseguiram de forma ativa e coletiva, explorar as indagações, pensar, anotar, adicionar informações e expressar opiniões sobre a aula de produção dos vídeos e demais oficinas. Rapidamente, a cada nova mesa, trocavam experiências, conectavam conhecimentos, fazendo emergir novas ideias, possibilidades de respostas e descobertas. As imagens 6 e 7 abaixo são amostras de duas mesas que evidenciam a diversidade de pontos considerados e analisados pelos discentes.

Imagem 6: Mesa 1 - Percepção dos alunos sobre a contribuição do gênero *post* vídeo para a formação do técnico em Eventos.



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Imagem 7: Mesa 2 - Percepção dos estudantes sobre a relevância das oficinas para sua formação e sua vida.



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

De acordo com o exposto nos cartazes das mesas 1 e 2, percebe-se que os pesquisados avaliaram as oficinas de forma positiva, citando como pontos fortes, a interação entre os grupos, o desenvolvimento da leitura crítica, o aperfeiçoamento no campo criativo, o progresso na competência comunicativa em redes presenciais e conectadas, a capacidade de integração dos saberes gerais e profissionais, teóricos e práticos por meio da produção de textos multimodais/multissemióticos.

Ademais, podemos afirmar que o *World Café* promoveu uma rede de conversação construtiva e enriquecedora. À medida que os alunos avançavam pelas rodas de discussão, foi nítido o trabalho coletivo, o envolvimento com as questões, o cuidado em sintetizar os conhecimentos de forma clara e objetiva. A imaginação foi liberada e seus conhecimentos foram materializados através de anotações e desenhos, de forma que foram apreciados por todos na exposição final.

Ao final da oficina forneceu-se um *feedback*, pontuando os avanços conquistados pelos alunos durante todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem do RDGP. Em seguida, está pesquisadora prestou agradecimentos à professora e aos estudantes que contribuíram para que a pesquisa pudesse ser realizada. E então, para encerrar, aplicou-se um questionário, formalizando uma avaliação dos estudantes sobre a sequência de atividades, das 6 oficinas, que compuseram o RDGP. A seguir apresenta-se os resultados detalhados de tal avaliação.

Conclui-se então, que o que foi planejado (conf. quadro 1, seção 3.5 do capítulo 3) e que foi implementado junto aos alunos ocorreu coerentemente, embora o contexto da prática sempre leva a subversão do que é planejado. Isso posto, destaca-se que todo o planejamento inicial serviu de ponto de partida para a experimentação pedagógica, e construção do produto educacional.

Por fim, este estudo não preenche a lacuna existente no campo da pesquisa voltada para os estudos da linguagem contemporânea, pois, com o passar do tempo muda-se as percepções, a compreensão/leitura do mundo. Com isto, urge novos e multiletramentos, em razão disso é que outros estudos precisam continuar sendo feitos nesta mesma direção.

4.3.2 QUESTIONÁRIO FINAL

Neste momento, buscou-se analisar a eficácia do RDGP, tal como proposto no objetivo geral desta pesquisa. Assim sendo, foi aplicado aos 35 participantes um questionário avaliativo. A Figura 2, Figura 3, Figura 4 e Figura 5 esboçam amostras de unidades enunciativas extraídas

dos relatos discentes que enfatizam as percepções e avaliações do público pesquisado quanto à participação na experimentação das oficinas do RDGP.

Figura 2: Quais as contribuições mais significativas a sua participação nas oficinas trouxe para sua formação como Técnico em Eventos?

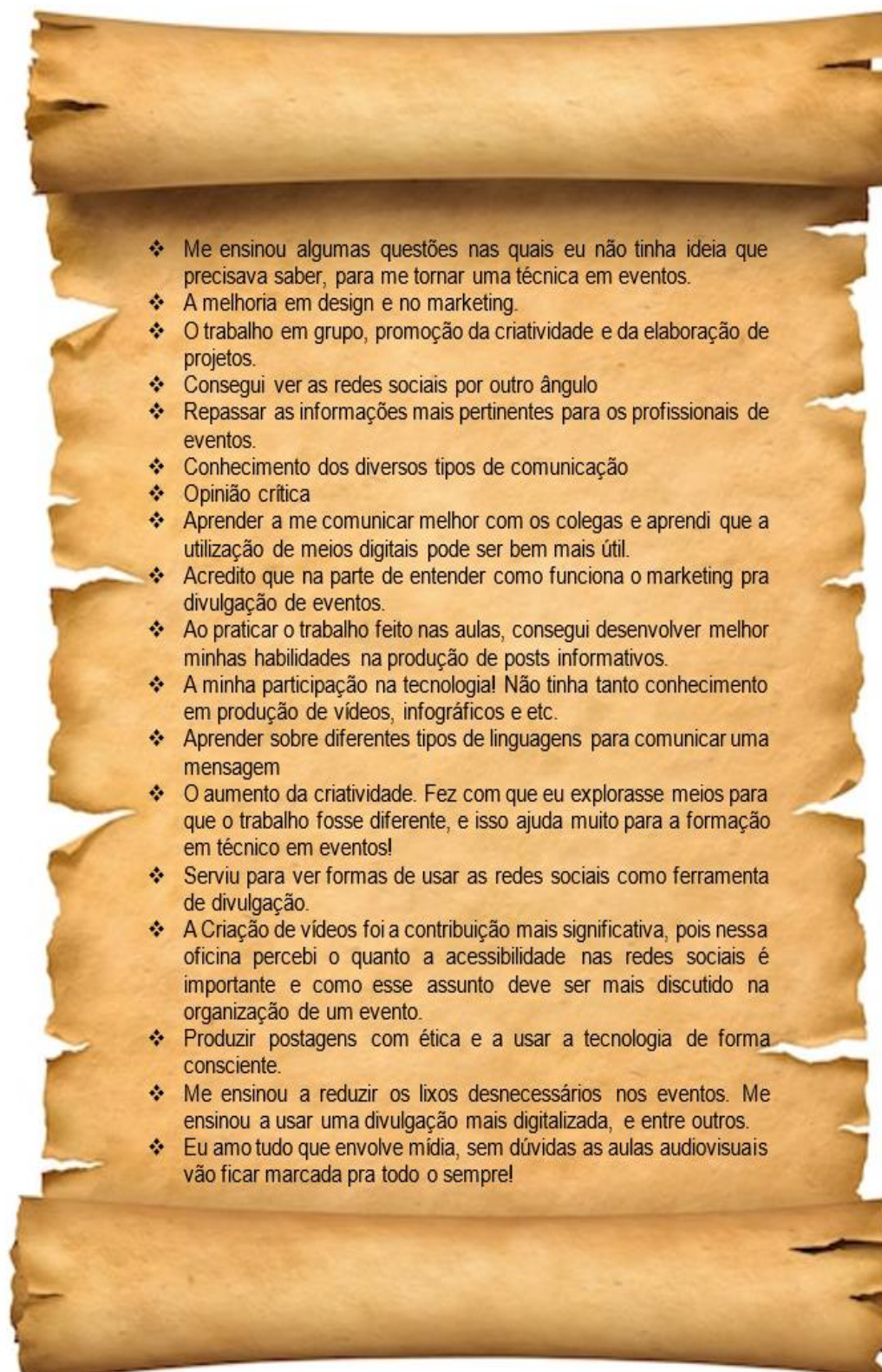
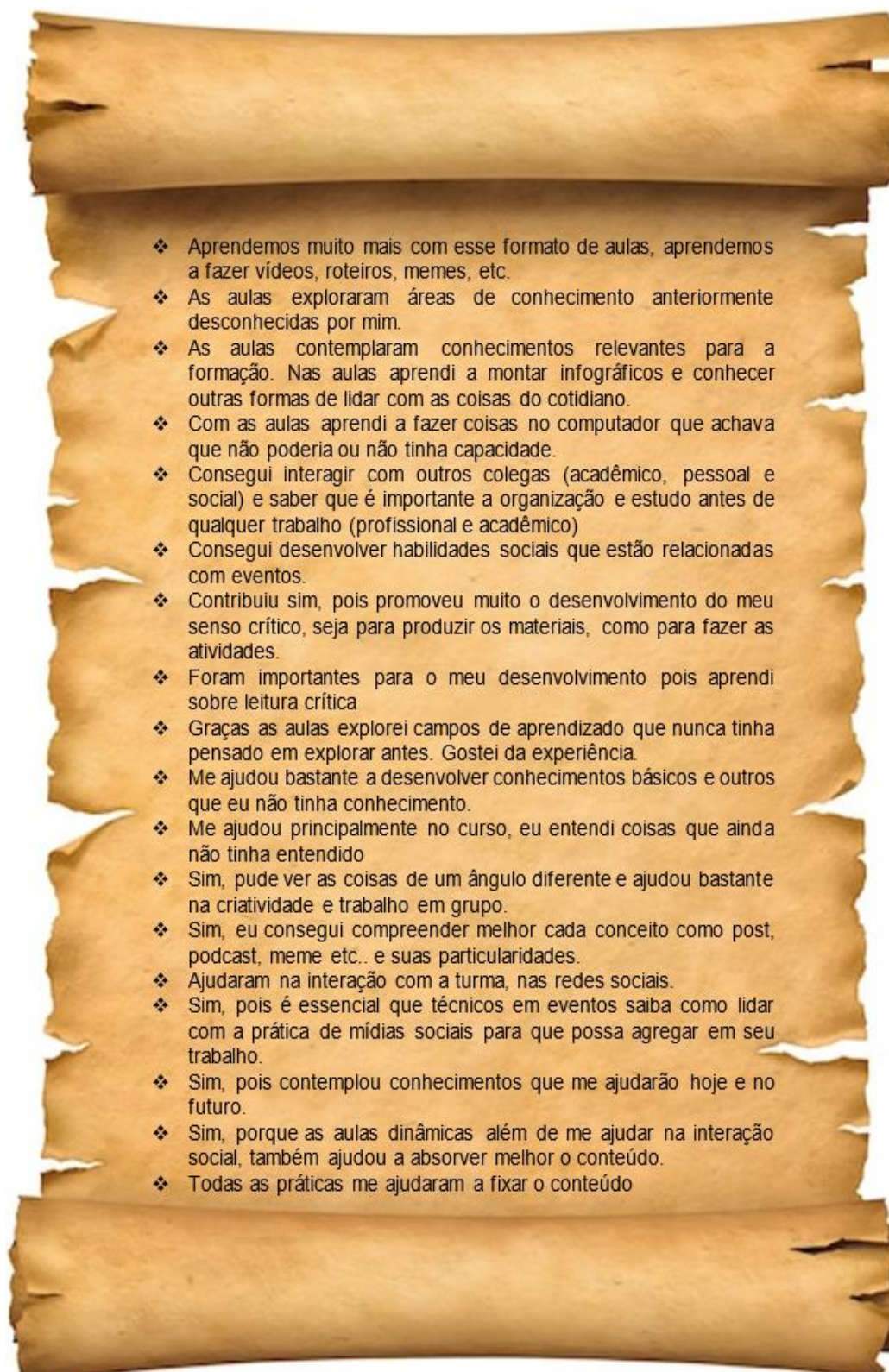


Figura 3: As aulas contemplaram conhecimentos relevantes para sua formação em várias dimensões da vida, tais como: pessoal, acadêmica, profissional e social.



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Figura 4: As oficinas ajudaram na superação de algumas das dificuldades das quais tinha com a leitura?

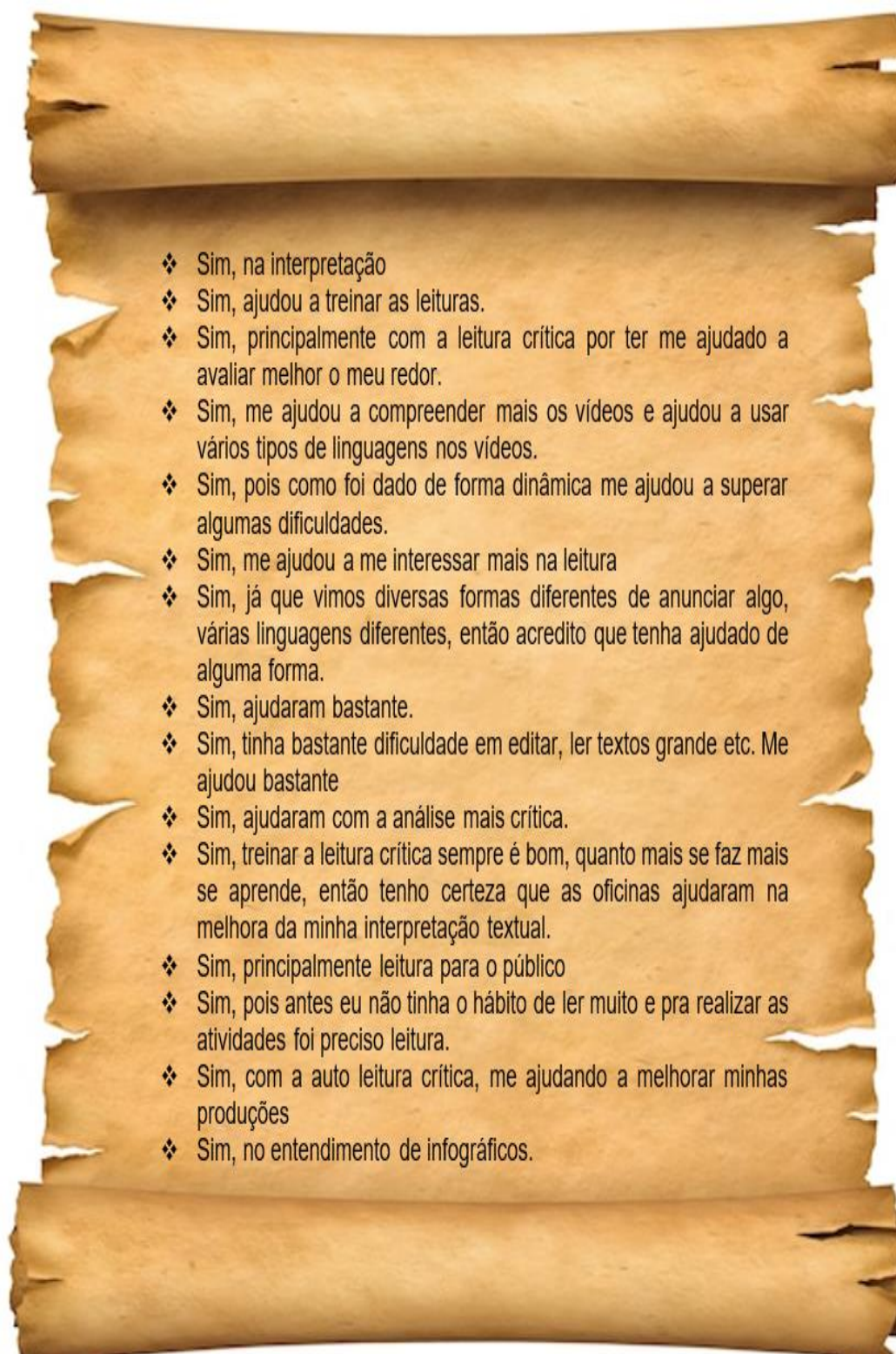
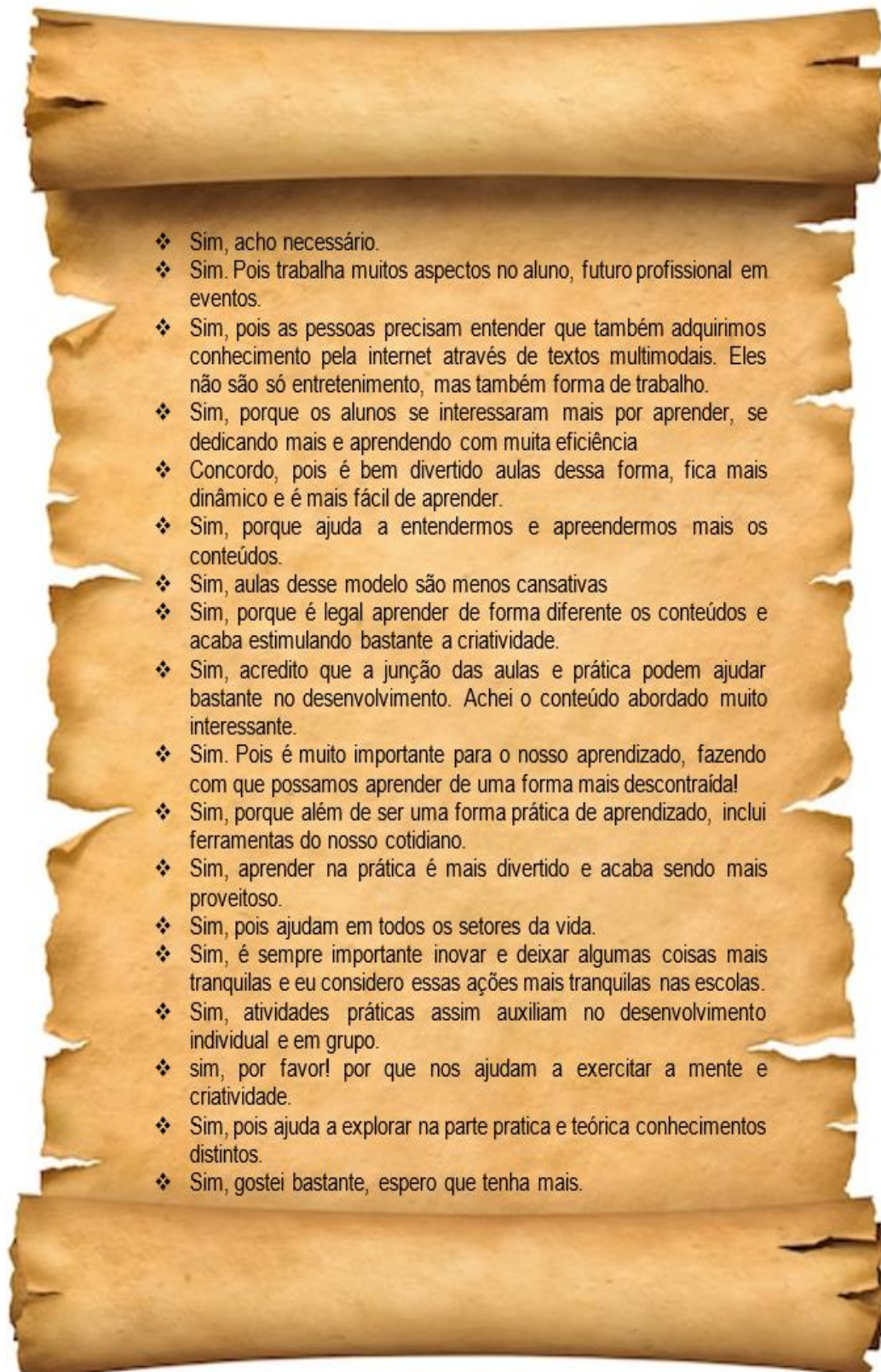


Figura 5: Você concorda que mais ações neste sentido sejam executadas?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2023/1)

Observa-se a partir dos enunciados avaliações positivas e apreciativas, por meio das quais pode-se deduzir que a experimentação foi válida. No contexto das oficinas, o roteiro trouxe mudanças na visão dos alunos, visto que eles compreenderam que podem associar as tecnologias à aprendizagem do seu dia a dia escolar, perceberam que as redes sociais também tem conteúdos fomentadores da educação humana e integral, posto que viabiliza relações, interações e mediação como mostra Vygotsky (1993) e possibilita práticas pedagógicas, como preconiza Paulo Freire (1989).

Ficou claro também que, na prática das atividades os alunos conseguiram realizar leituras de mundo, leituras escolares, construir textos de autoria e posicionar-se como protagonistas nas propostas que lhes foram atribuídas. Com isso, os resultados indicam que a proposta de produto educacional pode ser considerada validada, uma vez que se direciona ao aluno, e em razão disso, a voz do aluno aqui, se ressona como a principal voz de avaliação deste produto.

Portanto, os resultados obtidos serviram como (re)adaptações dos métodos necessários para a construção do produto educacional, isto é, uma proposta didático-pedagógica para o professor trabalhar produção, leitura formativa-crítica, e criatividade, aspectos que contribuem para a formação ampla, utilizando de acordo com as necessidades do público alvo, posts multimodais como ferramentas de ensino e aprendizagem do estudantes Técnico de Nível Médio em Eventos.

CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida compreende que no processo de formação não se deve perceber o trabalho como uma ação isolada, mas como princípio educativo, capaz de integrar trabalho e educação como ação humanizadora, possibilitando o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Aliado a isso, denota que as linguagens desempenham papel essencial no desenvolvimento das capacidades humanas.

Partindo deste pressuposto, há de se considerar que vivemos numa era em que as TICs ganharam destaque, as mídias digitais se tornaram parte da vida em sociedade, expandiu-se a multiplicidade cultural e a diversidade semiótica que compõem-se os textos, e nesse contexto, requerem-se novas práticas de leitura, escrita e análise crítica. Isso posto, torna-se necessário contemplar gêneros de distintas mídias impressas e digitais como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, bem como integrar saberes gerais e específicos com vistas à leitura formativa-crítica do estudante Técnico de Nível Médio em Eventos.

Nessa perspectiva, compreende-se que ao longo de sua formação no Ensino Médio integrado e no exercício de sua profissão, o Técnico de Nível Médio em Eventos precisará dominar capacidades de leitura e construção de sentidos de inúmeros tipos de textos que circulam na sociedade hodierna. Principalmente saber lidar com textos multimodais e multissemióticos, linguagens estas que transcendem as palavras, as frases e, a modalidade puramente escrita da linguagem, utilizando acima de tudo, uma gama de textos, caracterizados atualmente, como textos híbridos: textos-imagens ou textos-verbo-visuais impressos ou digitais; textos-áudio-visuais tais como os vídeos, os videocliques e *vlogs*; os textos estáticos e movimentos em telas de dispositivos digitais, textos-sonoros dos *podcasts* e outras mídias para a comunicação.

Portanto, conforme entendido nesta pesquisa, o desenvolvimento da leitura-crítica é algo que requer o debruçar sobre o uso de estratégias atualizadas, bem planejadas e orientadas para o alcance das reais necessidades do público alvo as quais se destinam.

Embora as contribuições teóricas trazidas no capítulo 4 apontem a importância da implementação de um currículo equilibrado, que dialogue com a realidade dos alunos, formando assim, pessoas para a vida, capazes de atuar de forma crítica, autônoma e emancipada na sociedade, na análise feita no PPC/Eventos identificou-se que há incoerência no ementário e nos objetivos da formação do técnico de Nível Médio em eventos, uma vez que não contempla os estudos linguísticos contemporâneos também defendidos pela BNCC.

Tal desarticulação somaram-se às limitações e as necessidades identificadas no ensino e aprendizagem do público participante da pesquisa e serviram de base para a construção do sequenciamento de atividades do RDGP. Constatou-se através da experimentação do RDGP e avaliação da mesma realizada pelos estudantes, principais atores a qual a educação se volta, que existe uma carência de estratégias no estudo das linguagens que contemple as novas tecnologias, metodologias ativas e formas lúdicas de ensino.

Nos relatos dos alunos (cf. subseção 4.4 do capítulo 4) ficou explícito a apreciação por metodologias que incluem tais recursos. Foi possível observar também, que o RDGP integrando saberes característicos da realidade dos alunos, oportunizou aos participantes da pesquisa formação ampla, desenvolvimento de capacidades comunicativas e criativas, bem como, possibilitou práticas de leitura, produção e compartilhamento de *posts* em mídias digitais, tornando o aluno o protagonista da sua aprendizagem.

Diante do exposto, conclui-se que o produto educacional, desenvolvido mediante esta pesquisa mostra-se como potencial instrumento de apoio didático-pedagógico, posto que integra tecnologia e educação e possibilita um cenário escolar que dialoga com a realidade

contemporânea dos estudantes Técnico de Nível Médio em Eventos e promove a formação politécnica, integral, leitura crítica-criativa, protagonismo e emancipação na sociedade.

Este estudo não preenche a lacuna existente no campo das pesquisas voltadas para os estudos da linguagem contemporânea, uma vez que as percepções e a compreensão/leitura do mundo mudam ao longo do tempo. Em razão disso, urge novos e multiletramentos, portanto, mais pesquisas precisam continuar sendo feitos nesta mesma direção.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BARDIN, Laurence. **Análise De Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 2º reimp. da 1º edição de 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 16 de abr de 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Departamento de Geografia. **População de Palmas** – Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/palmas/panorama>. Acesso em: 25 de abr. de 2022.
- BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm#:~:text=L11892&text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 16 de abr. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação. **Português tem apenas 1,6% de aprendizagem adequada no Saeb**. 30 ago. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271-apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>. Acesso em 18 de mai. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **Institucional**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/palmas/acesso-a-informacao-palmas/institucional>. Acesso em: 03 de abr. de 2022.
- BRASIL. Serviço Público Federal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **Projeto-Pedagógico de Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio**. Alterado pela Resolução Ad Referendum Consup n.º 11/2013, Resolução Consup n.º 59/2014.
- BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 293-309, 2 jan. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. v.3, n.2, p. 1-14, mai/ago 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/0>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CIAVATTA, Maria; A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. p. 83 a 105. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Eelisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, 27 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 30 de mar. de 2022.

CRUZ, Felipe Mactavisch da. Aprendizagem Baseada em Problemas: Problem Based Learning (PBL). In ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de. (Org.). **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda - RJ: Editora FERP, 2020.

DE VARGAS COSTA, Patrícia. Metodologias Ativas: processo investigativo pela produção de vídeos. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 2, p. 180-188, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12085>. Acesso em: 20 abr. 2023.

DEMO, Pedro. **O porvir: desafios da linguagem do século XXI**. Curitiba, PR: Ibepex, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Angêla Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luiz. Antônio.; DIONÍSIO, Angêla Paiva. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, Angêla Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michele.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 23ed., 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 27 mai. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCÍA, Camino López; ORTEGA, Carlos Alberto Catalina; ZEDNIK, Herik. Realidade Virtual e Aumentada: Estratégias de Metodologias Ativas nas Aulas sobre Meio Ambiente. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 1 jan/abr, 2017. DOI: 10.22456/1982-1654.70613. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/70613> . Acesso em: 01 abr. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho 3ª edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GREGOL, Fernando Arthur; SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. O gênero multimodal “post em facebook” e suas configurações no ideário do círculo de Bakhtin. **Revista educação e linguagens**. Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 371-386, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://rpem.unespar.edu.br/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/2123/1317>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Brasília: Em Aberto, ano 16, n. 69, jan/mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107> . Acesso em: 31 mar. 2023.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. Cadernos Intermediários de Miscelâneas (1930-1932): Retomada e entrelaçamento de Temas. In: MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 201 a 247.

MARCONE, Marina de Andrade ; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-69.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 - 36.

MARTINS, Claudiane Maciel Da Rocha; CARVALHO, Eneida Oliveira Dornellas. **O gênero digital e-mail na sala de aula: uma possibilidade pedagógica**. Anais III CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21608>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MARTINS, Gilberto de Andrade.; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 89-90. Disponível em: . Acesso em: 30 mar. 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Luan Matheus; LOPES, Thiago Inácio Barros. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): proposta de modelo pedagógico e avaliação da efetividade na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 16, p. 7963 e 7963, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.7963. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7963> . Acesso em: 01 abr. 2023.

MOURA, Adriana. Ferro.; LIMA, Maria. Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338> . Acesso em: 4 maio. 2023.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, uso e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3, p.2, 2º sem.1996.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 419-428, set./dez. 2020 ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n3p419/44291>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

RAMOS, Marise. 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.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento Digital. **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 28 de abr. de 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 317-334, dez. 2010. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 de mai. de 2022.

ROJO, Roxane. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. [Entrevista concedida a] VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 14, n. 21, p. 329-339, 2015. ISSN 1809-3507. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118/24830>. Acesso em: 08 set. 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAIORON, Isabela et al. World Café: desafios e métodos. **New Trends in Qualitative Research**. Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 10, p. e513, 2022. DOI: 10.36367/ntqr.10.2022.e513. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/513> . Acesso em: 5 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em 14 de abr. de 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Leandro Queiroz; FERREIRA, Mário César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**. Florianópolis , v. 6, n. 2, p. 85-109, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572006000200005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 06 jun. 2021.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midiologia. In BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018

VIEIRA, Viviane da Silva. **Intertextualidade na leitura de textos humorísticos: analisando livros didáticos da área de linguagens e suas tecnologias**. 2023. Monografia (graduação) – Licenciatura em Letras Português – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Venda Nova do Imigrante, Venda Nova do Imigrante, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2967/TCC_Intertextualidade_Leitura_Textos_Humor%c3%adsticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y (TCC). Acesso em: 08 mar. 2023.

VYGOTSKI, Lev. Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZOMPERO, Andréia. de Freitas et al. Ensino por investigação e aproximações com a aprendizagem baseada em problemas. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 222–239, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p222-239. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7740>. Acesso em: 20 abr. 2023.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Título do Produto Educacional:

Roteiro didático do gênero *post-digital*: por uma formação do leitor crítico-criativo no ensino médio integrado