

**O ERE EM LÍNGUA PORTUGUESA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
COM AS TDICS EM FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES¹**

***ERT IN PORTUGUESE LANGUAGE: PEDAGOGICAL STRATEGIES
WITH DICTS IN INITIAL TEACHER TRAINING***

GUSTAVO JUSTINO PAMPLONA

gustavo.pamplona@upe.br

Universidade de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0001-9512-3641>

MAIARA COELHO RODRIGUES

maiara.coelho@upe.br

Universidade de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0002-7753-3134>

ELIZENICE VASCONCELOS PEIXOTO BARROS

elizenicepeixoto@gmail.com

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0002-8746-3491>

GEAM KARLO-GOMES

geam.k@upe.br

Universidade de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0001-9569-1497>

RESUMO: Com o Ensino Remoto Emergencial – ERE, as tecnologias digitais ganharam ainda mais espaço na formação inicial de professores, as quais possibilitam a criação de novas maneiras de mobilizar o conhecimento. Nesse sentido, o atual estudo busca avaliar o aporte pedagógico de aplicativos digitais no trabalho docente de professores em formação inicial com a produção do gênero textual resenha, levando em consideração a competência 7 e o campo de atuação das Práticas de estudo e pesquisa da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). As atividades de produção da resenha foram instrumentalizadas por meio da Sequência Didática de Gênero (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Por meio dessa proposta experimental, avalia-se que os professores em formação inicial conseguiram utilizar de forma adequada as ferramentas digitais para a aprendizagens do gênero no campo social das Práticas de estudo e pesquisa e, conseqüentemente, adquiriram novas experiências que ampliaram sua formação teórica e prática. Esse choque de realidade provocado pelo ERE também possibilitou lidar com diversas situações escolares e perceber as necessidades de aprendizagem das competências de linguagem da turma.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Cultura Digital; Gêneros Textuais; Sequência Didática de Gênero; Ensino Remoto.

ABSTRACT: With Emergency Remote Teaching – ERT, digital technologies gained even more space in the initial training of teachers, which enable the creation of new ways of scaffolding

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

learning. In this sense, the current study seeks to assess the pedagogical contribution of digital applications in the teaching practice of teachers in initial training with the production of the textual genre “review” by taking into account the competence 7 and the field of social action known as Study and Research Practices in the Common Curricular National Basis (BRASIL, 2018). The production activities related to the review genre were carried out with the aid of the Genre Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). By means of this experimental proposal, it is considered that the teachers in initial training were able to manipulate satisfactorily digital tools designed for genre learning in the field of social action of Study and Research Practices and, consequently, they acquired new experiences that expanded their theoretical and practical expertise. The reality check caused by the ERT also brought up an environment in which the teachers were able to deal with different school situations and perceive the learning needs related to the language skills of the class.

KEYWORDS: Multiliteracy; Digital Culture; Textual Genres; Genre Didactic Sequence; Remote Teaching.

Introdução

Mesmo com a implementação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) na Educação, ainda se observam instituições de ensino superior que não conferem ao egresso de graduação a formação necessária para manusear tais artifícios e diversificar sua prática docente (PUEHLER; MATSUDA, 2020), o que também ocorre nos curso de Letras. A essa realidade, soma-se, ainda, o novo cenário causado pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que ocasionou a migração do ensino presencial para a modalidade remota. Dessa forma, muitos professores precisaram se adaptar a essa nova realidade.

Nesse sentido, estudos que contemplem a reflexão sobre as práticas docentes, especialmente durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE, são considerados relevantes para a constante manutenção de práticas pedagógicas que visam a melhoria qualitativa da educação. Igualmente, pesquisas que evidenciam propostas de trabalho em sala de aula no componente Língua Portuguesa são decisivas para a compreensão dos saberes docentes mobilizados no processo de ensino-aprendizagem, em especial, quando se trata de professores em formação inicial.

Por essa razão, tornou-se necessário investigar a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa a partir do auxílio das diversas plataformas digitais no ERE e, assim, identificar os impactos para a formação docente provenientes deste novo cenário educacional. Por esse viés, busca-se indagar: Que estratégias pedagógicas podem ser mobilizadas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial no uso de

aplicativos digitais para o trabalho com a produção textual?

Dessa forma, o intuito deste estudo é identificar o aporte pedagógico resultante da atuação de professores de Língua Portuguesa em formação inicial por meio da experiência com o gênero resenha no Programa Residência Pedagógica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Leva-se em consideração a competência específica 7, a qual busca mobilizar as práticas de linguagem no universo digital, e o campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), mediado pelas TDICs, para tal investigação.

O estudo traz os conceitos relacionados à formação inicial de professores (TARDIF, 2014), multiletramentos (ROJO, 2009; 2012), Sequência Didática (doravante SD) (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e as orientações para o ensino de Língua Portuguesa a partir da BNCC (BRASIL, 2018). Além disso, contempla uma análise documental de cunho qualitativo da SD e das produções textuais dos estudantes.

Multiletramentos e TDICs: desafios na formação inicial de professores

A formação acadêmica de professores tem sido atravessada por muitas teorias e práticas, de modo a prepará-los para desenvolver os diversos saberes inerentes ao fazer pedagógico. De acordo com Azevedo *et al.* (2012), a formação de professores é um tema crescente no meio acadêmico brasileiro desde a década de 1960. Desde outrora, várias foram as exigências relacionadas ao papel assumido pelo professor. Os referidos autores identificam a ocorrência, a partir dos anos 2000, do professor denominado "pesquisador-reflexivo"; por estar inserido na lógica científica e reflexiva, ao articular os conhecimentos com a prática em sala de aula. Esse perfil acaba se tornando priorizado, pois a atividade docente passa a ser encarada de forma séria, com vistas a construção de conhecimentos e a constante revisão do processo formativo.

Tardif (2014) entende que a identidade do professor é modificada constantemente, pois o trabalho não é compreendido como a capacidade tão somente de fazer alguma coisa, mas fazer algo de si mesmo. O autor aponta que o professor mobiliza em seu saber-fazer uma pluralidade de saberes, os quais possuem origem na formação profissional (formação inicial ou continuada), currículo (o conhecimento já institucionalizado),

componente (arcabouço teórico do campo de atuação do profissional) e experiência (o cotidiano escolar). Cada uma dessas fontes possui seu próprio modo de aquisição, tornando os saberes construídos pelo profissional, únicos, de acordo com as influências sociais do contexto que o mesmo está inserido.

Tardif (2014) ainda propõe um modelo tipológico para classificar os saberes dos professores (Quadro 1).

Quadro 1 – Os saberes docentes de Tardif

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: (TARDIF, 2014, p. 63).

Um dos pontos-chave para se compreender os saberes docentes em Tardif (2014) reside na compreensão de que estes vão muito além da formação acadêmica, passando a englobar, também, o cotidiano e a experiência do profissional. Dessa forma, Tardif (2014) entende que os saberes abarcam fatores psicossociológicos, pois requerem do professor o conhecimento de sua prática e, da mesma forma, reconhecimento do grupo, no qual está inserido. Portanto, o autor conclui que os saberes do professor são de natureza experienciais, justamente, por serem complexos e atrelados com a prática.

Para se compreender melhor a dimensão da formação inicial do professor de

Língua Portuguesa, Puehler e Matsuda (2020) se empenharam em analisar os currículos dos cursos de Letras. Nesse estudo, doze instituições de ensino superior tiveram seus currículos analisados a fim de verificar a ocorrência das tecnologias digitais na formação inicial do profissional de línguas. Das instituições analisadas, observou-se que duas não possuíam componentes curriculares que abordassem as tecnologias na educação. Além disso, a grande maioria possui apenas um ou dois componentes com esse intuito. Somente uma universidade, dentre as analisadas, está mais alinhada com essa perspectiva; com cinco ou seis componentes a depender do curso de licenciatura.

Um fato importante trazido pelas pesquisadoras se dá pela consciência de que o professor em processo de formação, ao se deparar com os estágios obrigatórios, percebe a diferença entre a prática em sala de aula e a teoria vista na universidade. Sendo assim, em Puehler e Matsuda (2020) há uma cobrança de políticas educacionais baseadas em modelos inter e transdisciplinares, como caminho para sanar esse déficit. Ainda, as autoras reconhecem a presença desse modelo no projeto político-pedagógico das instituições, cuja materialização não se dá em disciplinas voltadas para a tecnologia na graduação. Portanto, tais constatações nos fazem perceber como a falta de componentes curriculares voltados para o uso das tecnologias na educação se apresenta como um dos fatores para o descompasso entre a sociedade e a escola.

Ser professor de Língua Portuguesa na cultura digital implica em ações diretamente conectadas a uma pedagogia adequada às necessidades e interesses do estudante. Dessa forma, o profissional da área precisa contar com uma gama de conhecimentos pedagógicos, sobre o programa, os conteúdos, além de conseguir manejar e mobilizar esses conhecimentos durante o momento de sua atividade docente.

Por essa razão, pesquisadores dos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália (Grupo Nova Londres), em 1996, deram forma a uma nova pedagogia, nomeadamente, Pedagogia dos Multiletramentos. Rojo (2012) afirma que a prática dos multiletramentos visa tornar o aprendiz apto a construir sentidos a partir da compreensão de múltiplas semioses, como, por exemplo, as visuais, verbais e sonoras de forma a suscitar uma leitura não-linear. Portanto, cabe à escola e, principalmente, ao professor de Língua Portuguesa, viabilizarem estratégias pedagógicas capazes de suscitar nos discentes a construção de sentidos.

O ensino com base nos multiletramentos admite instâncias como a

multiculturalidade e a multimodalidade e as insere na dinâmica entre leitor e texto. Rojo também esclarece que certas características acabam se tornando comuns por conta da diversidade de linguagens embutidas nos textos:

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23).

Ao falar sobre diversidade de linguagens, a pesquisadora faz alusão à variedade de textos encontrados na web. Sendo assim, observa-se o hibridismo como característica desses textos, ou seja, a mistura de imagens em movimento (audiovisual) com imagens estáticas (fotos, ilustrações), como efeitos sonoros que passam a fazer parte dos textos da contemporaneidade e “exigem capacidades e práticas de compreensão de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Essa característica, ainda, seria permeada pela constante interação e colaboração dos leitores/produtores devido ao aspecto multifacetário das interfaces e ferramentas presentes no ciberespaço.

Complementando essa perspectiva dos multiletramentos no ensino, faz-se necessário compreender como a utilização das tecnologias digitais configurou uma mudança nas abordagens pedagógicas. Neste intuito, Neto e Souza (2016) abordam as influências da cultura digital na educação e como a escola pode absorver tais tecnologias mais facilmente. Ao traçarem um paralelo histórico da evolução das tecnologias, os autores compreendem por “tecnologia” qualquer instrumento criado pelo ser humano no intuito de auxiliá-lo em qualquer atividade. As tecnologias digitais devem ser vistas nessa perspectiva. Neste sentido, Neto e Souza (2016) constatam que o pincel atômico e o quadro branco já não são mais suficientes para garantir uma boa educação e, além disso, há certa dificuldade institucional em incluir de maneira sistemática os aparatos tecnológicos na escola, assim como, uma resistência por parte dos professores em se adaptar à nova realidade.

Essa dificuldade institucional a que Neto e Souza (2016) se referem, diz respeito ao paradigma curricular (LEMKE, 2010). Nesse paradigma, a aprendizagem ocorre de cima para baixo e alguém decide o que é necessário aprender, além de como esse processo vai ocorrer, assumindo uma ordem fixa e linear. Esse paradigma está ancorado historicamente no modelo capitalista industrial, cujos resultados se demonstram distantes da realidade social dos cidadãos em formação. Ainda, segundo o autor, tal modelo causa

ampla resistência por parte dos estudantes.

Lemke (2010) defende o paradigma da aprendizagem interativa em contraposição ao paradigma curricular, pois aquele modelo propicia uma descentralização de um conhecimento comum. Nele, compreende-se que, ao interagir com as atividades, os estudantes conseguem perceber as suas necessidades e, com isso, assumem a responsabilidade ao gerir seu próprio aprendizado. Assim, a aprendizagem toma forma a partir da interação no ciberespaço e, conseqüentemente, acaba por dizer respeito mais às formas de acesso à informação do que a uma imposição da aprendizagem em si.

Com intuito de oportunizar uma aprendizagem interativa e com a utilização das TDICs, a BNCC, no componente Língua Portuguesa, abre margem para a inserção do estudante na cultura digital². Isso se pode observar na competência específica 7, direcionada ao Ensino Médio:

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. 497).

Os conhecimentos teóricos adquiridos através da formação inicial devem se apoiar no aspecto dialógico e interacional presente na relação professor-aluno (virtuais ou físicas). As tecnologias digitais contribuem para a formação de um novo perfil do professor, pois outros conhecimentos e fontes de socialização são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem por meio do ambiente virtual. Do mesmo modo, o profissional que está inserido na perspectiva dos multiletramentos traz para a sala de aula um leque variado de vivências e experiências com textos multimodais, tornando os estudantes cidadãos capazes de refletir sobre suas ações, a ponto de transformar o mundo de maneira crítica.

A sequência didática como instrumentalização das Práticas de estudo e pesquisa

Para o desenvolvimento da proposta com a produção de texto, a sequência didática de gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) é elaborada de acordo com as necessidades dos

² Os autores deste artigo reconhecem que a BNCC possui suas fragilidades, como apontam diversos pesquisadores. Porém, o recorte feito pela presente pesquisa não tem intenção de contemplar uma visão crítica do documento nesses moldes.

estudantes. É importante frisar que o discente precisa se apropriar do gênero textual a fim de produzi-lo em um contexto social definido. A SD é dividida em etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essas etapas acabam situando o trabalho docente, que busca atender às necessidades linguísticas da turma. Em outras palavras, trata-se de um projeto para a classe.

Inicialmente, na apresentação da situação, é definido o contexto de produção: o quê? para quê, para quem escrever? Após esse momento, os estudantes têm a oportunidade de fazer as produções iniciais. Para Araújo (2013), essas produções se tornam parâmetros para o acompanhamento do que os estudantes precisam aperfeiçoar em termos de competências de linguagem.

A partir da observação das produções, levantam-se alguns pontos a serem trabalhados a fim de adequar os textos produzidos ao gênero – os módulos. Cada módulo torna possível o desenvolvimento de atividades adaptadas às necessidades e dificuldades da turma. Por fim, faz-se um momento para revisar os conceitos e os textos produzidos, concluindo-se, assim, a produção final. As produções finais são importantes, pois concretizam o trabalho realizado, fazendo com que os professores e discentes reflitam sobre suas atuações sociais em contextos situados de interação.

Dessa forma, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que ensinar é poder transformar os modos de pensar, de falar, de fazer, com o auxílio de signos. A partir daí, pode-se perceber como as Práticas de estudo e pesquisa convergem com a proposta da sequência didática. O que é visto em sala de aula acaba sendo trabalhado, refletido, elaborado e melhorado de acordo com as necessidades dos estudantes.

Os objetivos a serem alcançados em uma SD podem contemplar capacidades de linguagem dispostas no currículo escolar; e aqui, defende-se que também é possível realizar essa prática em torno de competências e habilidades reunidas na BNCC (BRASIL, 2018). Ela se apresenta como um documento normativo que reúne uma série de conhecimentos essenciais comuns às necessidades de escolarização dos estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica. Por meio desse documento, contemplam-se as práticas de linguagem como norteadoras do ensino da língua, sendo materializadas por meio da leitura, oralidade, produção textual e análise linguística e semiótica de diversos gêneros textuais.

A organização da BNCC em Língua Portuguesa contempla um visão

interacionista, com a possibilidade de vivenciar os diversos gêneros textuais situados em *campos de atuação social*. São, ao todo, cinco campos de atuação que, como o próprio nome sugere, organizam os gêneros de acordo com a sua finalidade sociodiscursiva: Artístico-literário, Jornalístico-midiático, Práticas de estudo e pesquisa, Vida pessoal e Vida pública. O campo das Práticas de estudo e pesquisa diz respeito aos:

gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de **diferentes áreas do conhecimento** e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades **relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa**: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises (BRASIL, 2018, p. 503-504, grifo nosso).

É também o:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola (BRASIL, 2018. p.128).

Esse campo enfatiza o processo de leitura e escuta em diversos gêneros textuais. Na proposta de SD elencada neste estudo, foi adotado o gênero resenha. Nos estudos sobre esse gênero, foi possível encontrar diversas definições sobre suas características, estilo e composição. De acordo com Oliveira (2006), ela pode ser definida como um *metatexto*, pois descreve outros textos, implicando em estratégias que exigem a compreensão de leitura, o desenvolvimento de escrita, e produção de resumos. Desse modo, observa-se a proeminência das habilidades de leitura e escrita.

O gênero resenha está englobado na dinâmica do campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa. Medeiros (1999), ao citar Andrade (1995), exprime que resenhar é um ato que exige conhecimento prévio, por parte de quem resenha, e busca avaliar determinada obra partindo de um juízo de valor. O autor aponta que a resenha pode ser encarada como um relato detalhado das características de um objeto e, dessa forma, acaba por exigir um texto de caráter narrativo, descritivo e argumentativo. Isto se dá pelo caráter sistemático que o gênero possui, pois suscita habilidades de síntese, análise, reflexão, problematização e pesquisa, como explicitado pelo campo de atuação das Práticas de estudo e pesquisa. Já Araújo (1997) define resenha como um gênero que tem um objetivo bem definido: analisar o conteúdo de um livro. Essa análise é essencial, visto que pode ocorrer ou não a recomendação.

Os campos de atuação social e as práticas de linguagem estão ancorados na concepção sociointeracionista da língua, sendo vistas como “um conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008. p. 61). Dessa forma, ao analisar qualquer texto, não se pode haver uma abordagem meramente gramatical. Contudo, isto não implica no abandono desta; afinal, toda língua possui um sistema estrutural e por esse motivo, merece seu espaço no ensino de qualquer idioma. Assim, passa-se a encarar a gramática em uma perspectiva reflexiva sobre os usos da língua/linguagem, os quais circunscrevem o gênero e, conseqüentemente, a produção textual de acordo uma finalidade discursiva específica.

Segundo Schneuwly e Dolz,

Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os [...] aprendizes estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: na escola. Ela leva em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social. Ela analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto, distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda não só os ajustes retrospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas, sobretudo, o efeito dos ajustes prospectivos, em função do modelo buscado, das novidades introduzidas e do pré-enquadre proposto (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 40-41).

Assim, antes que o estudante escreva, a fim de explicar suas ideias, primeiramente, há a necessidade de se refletir sobre as práticas sociais do seu contexto para, então, poder divulgar a produção. Por isso, o trabalho com a SD se faz ainda mais relevante, pois o referido instrumento confere o arcabouço necessário para a mobilização de uma situação ensino-aprendizagem que visa acompanhar a evolução dos estudantes em relação às capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero.

Passos Metodológicos

A fim de alcançar o objetivo proposto pela pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, delineada pelo procedimento documental. Como fontes primárias de análise tem-se a SD desenvolvida pelos autores, assim como, as produções dos estudantes em aplicativos utilizados no decorrer das atividades. Tais fontes foram obtidas durante o

período de novembro e dezembro de 2020, no Programa Residência Pedagógica – PRP³.

Elencou-se duas categorias para a análise desse *corpus*. A primeira categoria de análise trata da relação entre o campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa, as etapas de desenvolvimento da SD e sua relevância para a formação docente. Já a segunda, visa explicitar a contribuição das TDICs utilizadas na SD e do reconhecimento da competência 7 da BNCC para a ampliação dos saberes docentes dos professores em formação inicial.

O PRP busca aperfeiçoar a formação inicial dos discentes de cursos de licenciatura, através da construção de projetos que contemplam a relação prática-teoria em determinada área de atuação. Nesse caso, no Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa. Ao ingressar no PRP, o licenciando assume a posição de residente, sendo acompanhado por um professor preceptor, o qual é responsável por supervisionar as atividades realizadas na escola-campo; e por um docente orientador, encarregado de orientar os residentes quanto ao diálogo entre teoria e prática⁴.

A SD (Quadro 2) foi desenvolvida em meio a pandemia do COVID-19, seguindo as orientações sanitárias da Organização Mundial da Saúde e obedecendo a portaria do MEC n° 544/2020⁵, publicado no Diário Oficial da União. Nesse período, as escolas, em geral, recorreram ao ERE. Sendo assim, as aulas foram ministradas por meio de videoconferência.

Resultados e discussão

Para análise dos dados, fez-se necessário a exposição da SD elaborada e desenvolvida pelos professores. A partir dela, são analisadas as estratégias pedagógicas mobilizadas através de aplicativos digitais para o ensino de Língua Portuguesa no eixo

³ Trabalho desenvolvido durante a vivência do módulo I do Programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES, em uma escola no Nordeste brasileiro. Os módulos do Programa possuem 138 horas, subdivididos em 86 horas de preparação da equipe, estudo de conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente através da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala, construção de um relatório de atividades do residente junto ao preceptor e docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; 12 horas para preparação de planos de aulas; e 40 horas para regência acompanhadas pelo (a) preceptor (a). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

⁵ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

Produção textual.

Quadro 2 – Sequência didática do gênero resenha de filme/série

Apresentação da situação e produção inicial (1 aula)	<p>→ Atividade 1: A atividade consistiu em socializar gostos de filmes e séries dos estudantes para uma melhor introdução do contexto discursivo do gênero. Para isso, os professores iniciaram uma conversa baseando-se em filmes/séries de seu gosto e, em seguida, de um a um, os estudantes puderam expor suas opiniões com suas devidas justificativas.</p> <p>→ Atividade 2: Os discentes fizeram um pequeno texto a partir das respostas dadas na atividade anterior. Aqui ainda não foi esperada uma resenha pronta e acabada, mas uma produção inicial baseada nas perguntas trabalhadas do momento anterior. Como forma de auxílio, o professor expôs um texto de sua autoria e leu em conjunto com os estudantes, ressaltando elementos gramaticais importantes para a coesão e coerência. A produção inicial foi postada no <i>Google Photos</i>.</p>
Módulo 1 (1 aula)	<p>→ Atividade 3: Exposição dos aspectos composicionais do gênero: como fazer Introdução, desenvolvimento e conclusão, a construção de parágrafos, a substituição de marcas de oralidade.</p> <p>→ Atividade 4: As multifacetadas da resenha. Para exemplificar as diversas nuances que o gênero possui, mais especificamente, como ele se apresenta na modalidade oral, os professores mostraram um vídeo e analisaram com os estudantes os aspectos da atividade anterior pelo <i>Power Point</i> e <i>Google Forms</i>.</p>
Módulo 2 (2 aulas)	<p>→ Atividade 5: Leitura e interpretação de duas resenhas. Os discentes responderam um questionário pelo <i>Mentimeter</i> sobre os textos.</p> <p>→ Atividade 6: Reescritura dos textos da atividade 2. Antes de iniciarem a reescrita, os estudantes utilizaram uma tabela, contendo aspectos composicionais do gênero, para poderem observar a presença destes em textos de colegas. A partir dessa observação e uma subsequente reflexão, os discentes partiram para a reescritura e postaram a produção pelo <i>Google Photos</i>.</p>
Módulo 3 (2 aulas)	<p>→ Atividade 7: Revisão da reescritura da atividade 6. Alguns textos foram previamente selecionados pelos professores tendo em vista o tempo hábil de uma aula, no qual os discentes participaram ativamente do processo de revisão de forma colaborativa.</p> <p>→ Atividade 8: Compreensão da estrutura de um parágrafo. Os professores iniciaram uma reflexão a respeito da progressão textual e sua importância, comparando com algum texto do gênero e, em seguida, expuseram como os parágrafos são estruturados através do <i>Power Point</i>.</p>
Módulo 4 (Revisão) (1 aula)	<p>→ Atividade 9: Nesta aula, os estudantes precisaram organizar sentenças de forma a construírem parágrafos coesos de acordo com o que foi exposto na atividade anterior.</p> <p>→ Atividade 10: Revisão dos conceitos vistos ao longo das aulas. A atividade foi mediada por meio de perguntas de revisão.</p> <p>→ Atividade 11: Atividade colaborativa de revisão de textos. Os estudantes revisaram os textos de seus colegas. Neste momento, utilizaram o <i>Google Forms</i> para cada texto seguido de algumas perguntas para auxiliar os estudantes no processo de revisão. Segue um exemplo de como o formulário foi organizado:</p>



	https://docs.google.com/forms/d/1rS8TRg4oAeXUeZTVbK6uXjWC_n2JD3zM BnZoXVEcdw0/edit?usp=sharing
Produção final (1 aula)	→ Entrega: A resenha foi entregue aos professores.

Fonte: **Autores**

Na primeira categoria de análise, a que diz respeito à relação entre o campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa e as etapas de desenvolvimento da SD, percebe-se a relevância da SD na organização das atividades pedagógicas. As etapas de apresentação da situação e produção inicial se mostraram exitosas, pois, a conversa ocorrida, permeada de perguntas relativas às preferências de filmes e séries dos aprendizes, permitiu a produção de um texto inicial de forma mais espontânea, tornando o momento da produção inicial da resenha mais interativo e significativo. Na produção inicial, também, foi apresentada uma resenha produzida por um dos docentes, de forma a facilitar esse processo de escrita. Nessa etapa, os estudantes entregaram textos curtos em que apenas sintetizam suas séries e filmes favoritos (textos 1 e 2).

O procedimento de SD genebrino se mostrou eficiente, pois, a partir da produção inicial, os professores puderam criar caminhos que fomentassem as orientações da BNCC sobre o campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa e as características composicionais da resenha. Logo nessa etapa, os estudantes puderam ampliar e qualificar suas práticas relativas à síntese. Essa prática fica evidente ao se observar o teor descritivo relacionados às informações externas ao filme, no primeiro parágrafo, e acerca do enredo, no segundo (Texto 1).

O Auto da Compadecida

O filme “O Auto da Compadecida” foi lançado em 10 de setembro de 2000, dirigido por Guel Arraes. O gênero da obra é a comédia e a aventura, com a duração de uma hora e quarenta e quatro minutos a obra cinematográfica fala sobre a história de João Grilo e Chicó, que vivia enganando o povo de um vilarejo, na Paraíba, para poder sobreviver.

Os melhores amigos, João Grilo e Chicó, passam por vários problemas, mas, mesmo assim, divertem o público, com as interações deles com os donos da padaria da cidade, onde eles trabalham, e com o padre. João Grilo é um cara muito mentiroso e quase sempre se dá bem. Chicó é o homem mais covarde entre os outros. No final do filme, eles vão para o julgamento final, onde Grilo acaba retornando para o mundo.

Texto 1 – O autor da compadecida

Fonte: Arquivo Pessoal

Entretanto, uma resenha, assim como o campo de atuação das Práticas de estudo e pesquisa, vai muito além da capacidade de síntese. É necessário, também, suscitar as faculdades reflexivas, analíticas e de problematização. Dessa forma, os módulos 1 e 2 centraram-se na leitura e familiarização com os aspectos composicionais do gênero. A proeminência da leitura nessas etapas iniciais revela a necessidade observada na produção inicial, pois os estudantes, de forma unânime, precisavam compreender as características temáticas e composicionais da resenha.

Quanto ao terceiro módulo, buscou-se mostrar ao estudante que um parágrafo bem escrito segue uma ordem lógica de informações e, dessa forma, a essência de qualquer texto argumentativo seria passível de ser compreendida. Um dos professores preferiu, em um primeiro momento, revisar alguns textos selecionados por meio do compartilhamento de tela, mobilizando a colaboração dos discentes ao levar em consideração os procedimentos da sequência didática do modelo genebrino. Em seguida, o segundo professor deu início a uma conversa a respeito da construção do parágrafo. Dessa forma, além da estrutura do gênero (introdução, desenvolvimento e conclusão), fazia-se necessário dirigir a atenção dos estudantes para a construção interna dos parágrafos em cada etapa do gênero e, assim, rever a progressão textual das produções.

O domínio tecnológico dos professores foi fundamental para a realização dessa atividade. Puehler e Matsuda (2020) levantam a hipótese de que as novas tecnologias da informação e comunicação são pertinentes à formação inicial do profissional de Língua Portuguesa e podem contribuir com a prática docente. A estratégia adotada pelos professores no terceiro módulo da SD confirma essa hipótese, pois a familiaridade dos docentes com as ferramentas utilizadas fez com que o tempo empreendido na revisão dos textos e exposição da estrutura dos parágrafos fosse otimizado. Portanto, o foco desse momento esteve voltado para as discussões sobre as produções e não em aspectos técnicos de utilização dessas tecnologias.

Observando esse módulo 3 pelo espectro do modelo de SD da escola de Genebra, Araújo (2013), reconhece que esse procedimento não apresenta uma descrição sistemática para o trabalho com a análise linguística (AL). Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) têm consciência da incompletude do modelo, cuja estrutura está aberta a novas dimensões de trabalho com a língua nessa perspectiva da AL. Sendo assim, no módulo 3, optou-se pela

utilização de exemplos de resenhas a fim de esmiuçar a progressão textual nessas produções. Essa estratégia levou em consideração o contexto, em primeiro lugar, para depois tratar das estruturas de forma isolada.

O quarto módulo e a etapa da produção final foram conduzidos ao longo de duas aulas. Como se tratava de um momento de finalização do processo de escrita da resenha, as atividades propostas visaram a reiteração de conceitos do gênero vistos até então.

O Auto da Compadecida

O filme “O Auto da Compadecida” foi lançado no dia 10 de setembro de 2000, e foi dirigido por Guel Arraes. Os gêneros desta obra são a comédia e a aventura. A obra cinematográfica fala sobre a história de João Grilo e Chicó, que vivia enganando as pessoas de um pequeno vilarejo, na Paraíba, para sobreviver.

Os melhores amigos, João Grilo e Chicó, passam por vários problemas, mas divertem o público com a interação deles com os donos da padaria, local onde eles trabalham, e com o padre. No final do filme, João Grilo vai para o julgamento final, junto com os donos da padaria, o padre e o bispo. Mas João acaba retornando ao mundo.

Esse filme é muito legal para assistir com a família e com os amigos, pois conhecemos pessoas que parecem com algum dos personagens, pessoas que enganam a outros, como o João Grilo, gente que é covarde, como o Chicó, pessoas que são valentes, igual o cangaceiro entre outros. Na obra também tem uma parte em que retrata o céu e o inferno, que é um assunto que é muito discutido entre as pessoas que acreditam em Deus e as que não acreditam. O padre e o bispo são corruptos, fazem coisas em que a igreja não permite somente pelo dinheiro, coisas que também vemos no mundo. O pai da Rosinha, que se casou com o Chicó, é um homem de grande condição financeira, por isso é tratado da melhor forma possível.

Na obra, podemos concluir que: o dinheiro acaba corrompendo as pessoas, todos os personagens foram corrompidos, inclusive o padre, a inteligência é algo essencial, no julgamento final, João usa a esperteza para poder sair de lá, a crítica ao sistema, os personagens humildes são oprimidos pelas pessoas que têm um alto cargo, e o humor, apesar de eles serem oprimidos, eles levam aquelas situações no humor e na leveza.

Texto 2 – O autor da compadecida

Fonte: Arquivo Pessoal

Diferentemente do *Texto 1*, o *Texto 2* torna evidente as capacidades reflexivas, analíticas e de problematização. Percebe-se que com as atividades propostas ao longo dos módulos, o estudante do *Texto 2* inseriu a sua compreensão de mundo ao refletir sobre a personalidade dos personagens da obra, evidenciado pela passagem: "o dinheiro acaba corrompendo as pessoas, todos os personagens foram corrompidos". Portanto, pode-se dizer que essa produção se encaixa na estrutura da resenha proposta pelos professores, pois, além da descrição da obra e do enredo, o discente conseguiu atribuir seu juízo de valor a partir de um raciocínio válido a partir da obra analisada.

Com a última etapa da SD concluída, os professores tiveram a oportunidade de avaliar os problemas e pontos positivos ocorridos ao longo do processo. Levando em

consideração os saberes docentes (Quadro 1), pode-se ter a impressão de que os saberes, provenientes do meio social, estão dispostos na memória do professor e poderiam ser facilmente recuperados no momento da ação. Porém, o autor alerta para uma visão reducionista responsável por negligenciar a dimensão temporal do saber profissional.

Com essa inscrição temporal das experiências dos professores, a compreensão do processo de formação dos saberes docentes é facilitada. Esse tempo, segundo Tardif (2014), refere-se ao tempo vivido e está conectado à marcadores afetivos, pois não se dão como um compêndio, no qual as experiências se estabelecem de forma cronológica. Sendo assim, a utilização dos procedimentos da SD da escola de Genebra e a experiência prática com os estudantes nos momentos síncronos acabam por deixar marcas na memória do profissional, a partir de uma ordem temporal. Portanto, a temporalidade é estruturante e precisa ser levada em consideração para a compreensão do Eu-profissional.

Em relação à segunda categoria de análise, para efeitos de avaliação das TDICs, a fim de observar o aporte pedagógico mobilizado e, como isso, o seu impacto na formação inicial dos professores, faz-se necessário explicitar o porquê da escolha de tais ferramentas digitais. Essa escolha se deu, principalmente, buscando contemplar os aplicativos que pudessem ser acessados pelos estudantes nos encontros síncronos com o uso do celular.

Pensando nesse desafio, para auxiliar os aprendizes no processo de produção inicial, um dos professores expôs um exemplo de texto produzido a partir dessas perguntas. Para facilitar a visualização do texto, o professor utilizou o aplicativo *Google Photos* (Figura 1).

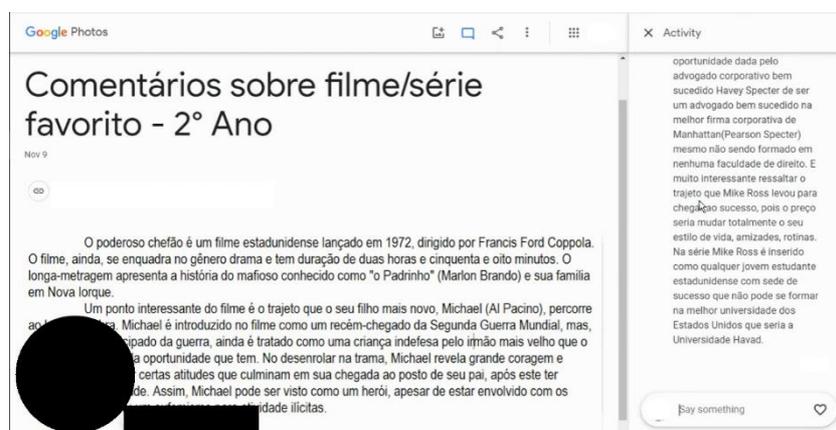


Fig. 1 – Comentários no *Google Photos*
Fonte: Arquivo Pessoal

A partir desse espaço virtual, a produção inicial foi compartilhada com todos os estudantes. Como enfatizado pela competência 7 da BNCC, pode-se perceber que a plataforma promoveu o engajamento colaborativo durante o processo de produção textual. Essa mobilização de produções promovida através do *Google Photos* contribuiu para os saberes advindos da experiência do professor em sala de aula e na escola (Quadro 1). Logo, ao levar em consideração a situação remota de ensino, os professores precisaram ter sensibilidade para utilizar essa ferramenta de forma a conciliar as capacidades dos discentes com os objetivos do trabalho com o gênero resenha.

Porém, não se pode concluir que o olhar dos professores para o evento de aprendizagem foi fruto meramente da formação teórica da universidade ou da história de vida de cada um. Levando em consideração a natureza social dos saberes docentes, ficam implícitas as origens de tais conhecimentos. Nesse sentido, as formações pedagógicas no PRP, em parceria com o projeto de extensão PROFIC_Letras⁶, têm contribuído para esse trabalho docente no uso pedagógico das TDICs no ensino de LP. Vale enfatizar que o curso de licenciatura em Letras não se restringe aos componentes curriculares do ensino, englobando, também, participações em projetos de extensão e grupos de pesquisa e, assim, mobilizando diversos saberes pertinentes à formação docente na cultura digital.

A partir do segundo módulo em diante, outros aplicativos foram utilizados no intuito de aperfeiçoar essas produções iniciais. O *Padlet* pode ser destacado como ferramenta adequada para fins colaborativos, sendo utilizado para hospedar perguntas e respostas decorrentes da *Atividade 5*. As atividades feitas no *Padlet* puderam fomentar a descentralização do conhecimento, como propõe Lemke (2010) no paradigma da aprendizagem interativa, ao deixar o estudante livre para inserir quaisquer informações (Figura 2).

⁶ Mais informações no endereço: <https://proficletras.wixsite.com/profic>.

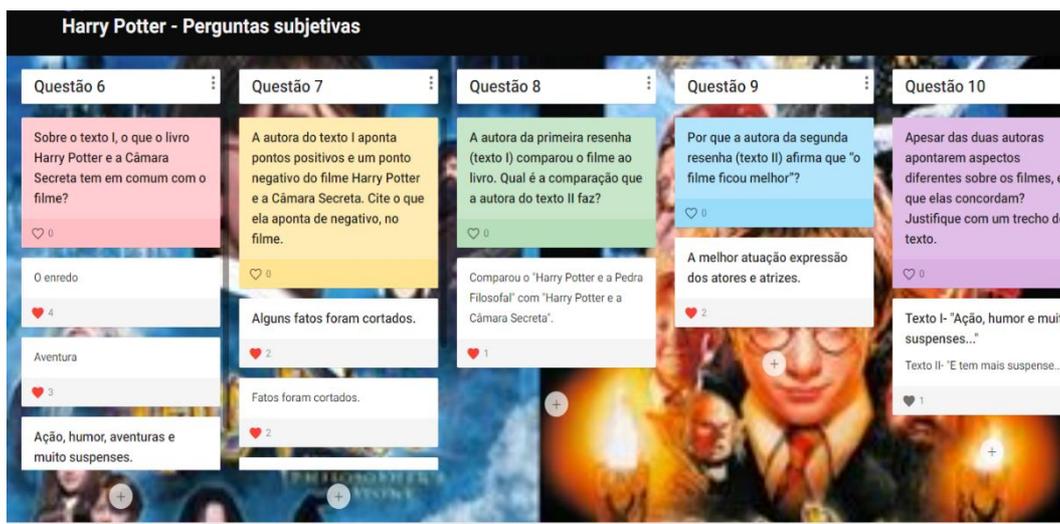


Fig. 2 – Atividade no *Padlet*
Fonte: Arquivo pessoal

Essa atividade ocorreu no segundo dia do desenvolvimento da SD e seu foco foi a elucidação da organização composicional do gênero em questão, já que os discentes precisaram adequar o texto inicial. Como se pode conferir na figura acima, os estudantes conseguiram postar suas respostas nas respectivas colunas e, também, visualizar e interagir com a resposta dos colegas, através de um ícone em formato de coração. A proposta propiciou aos professores uma maior interação com os estudantes, pois estes ainda sentiam certa timidez. Assim, ressalta-se que o uso desse aplicativo contribuiu para a criação de um ambiente propício à aprendizagem, pois os discentes, aos poucos, foram deixando a acanhamento de lado e, cada vez mais, confiando nos seus novos professores.

As ferramentas *Google Photos* e *Padlet* possuem funcionalidades semelhantes, porém, o segundo permite uma melhor visualização das informações colocadas. Ao julgarem essa segunda ferramenta como a mais viável para a realização da atividade, foi possível observar o "sincretismo" de Tardif (2014), pois essa ação foi pautada em um critério pragmático, oriundo de valores sociais, da tradição escolar, criados a partir da vivência de cada profissional.

Ainda sobre a importância das TDICs nas interações aprendizes-aprendizes e aprendizes-professor, pode-se destacar ainda o uso do *Mentimeter*. Essa plataforma é ideal para a criação de *quizzes*⁷ (Figuras 3 e 4).

⁷ *Quizzes* - Jogos de questionários para avaliar os conhecimentos adquiridos no assunto estudado.

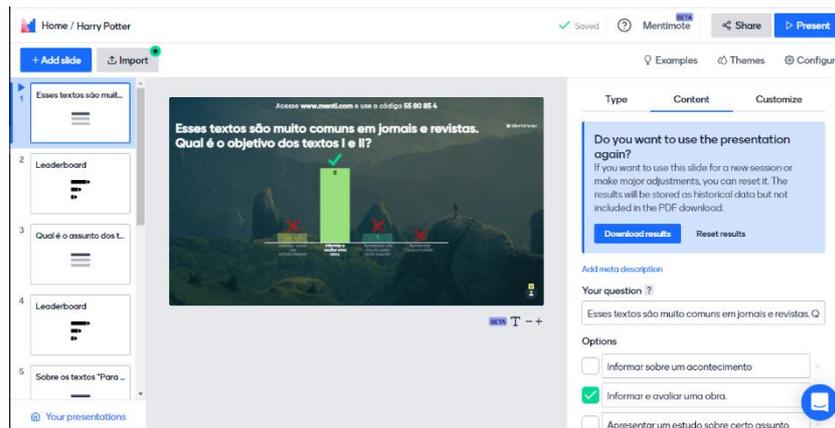


Fig. 3 – Interações no *Mentimeter*
Fonte: Arquivo pessoal

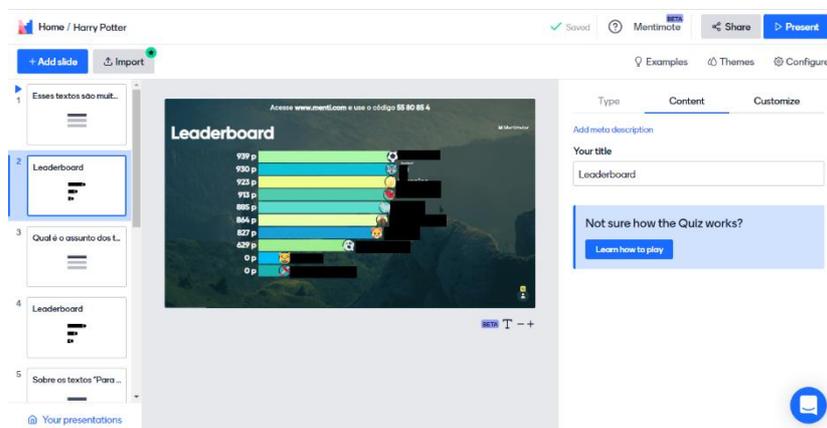


Fig. 4 – Resultados no *Mentimeter*
Fonte: Arquivo Pessoal

Assim como o *Padlet*, essa ferramenta possui um alto caráter interativo e pode mudar os “hábitos institucionais”, como aponta Lemke (2010). Seu diferencial está no aspecto de gamificação, evidenciado pela dinâmica de respostas. Como se pode conferir na *Figura 4*, há a presença de um *ranking*, cuja pontuação é obtida a partir da tempo de resposta, além do total de acertos. Assim, essa dinâmica de jogo torna a atividade muito mais interessante e engajadora.

Entretanto, deve-se ter cuidado ao trazer o elemento da competitividade desses tipos de ferramentas. A BNCC enfatiza que, para que a formação dos jovens seja bem-sucedida, o ensino deve favorecer o aspecto colaborativo de trabalho em grupo. Dessa forma, a competitividade, apesar de servir de motivação para determinada atividade, deve ser utilizada de forma cautelosa, a fim de não suscitar nos estudantes atitudes contrárias à postura responsável e ética, esperadas na etapa do Ensino Médio.

Esse também é o posicionamento do referido documento ao tratar da competência 7. Ao atentar às práticas de linguagem em meio digital, fala-se sobre a necessidade de fomentar, nos estudantes, a exploração das mais variadas interfaces de maneira crítica e ética nos mais diversos campos de atuação social. Dessa forma, as TDICs atuariam de forma positiva na formação do sujeito em suas práticas sociais e, principalmente, na experiência docente.

Essas percepções, quando compreendidas por professores em formação inicial, impactam de maneira positiva suas carreiras. O saber-ensinar desses docentes – ao ser encarado como produto da história de vida, do tipo de socialização escolar, sua relação afetiva com o trabalho, entre outros aspectos — pode ser melhor estruturado a partir de experiências como essa, de modo a favorecer a compreensão do cenário escolar.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento da SD, as estratégias pedagógicas mobilizadas durante as aulas foram positivas para a interação professor-estudante, já que os docentes, em formação inicial, eram novos na turma. Além disso, percebeu-se um ambiente mais propício à aprendizagem, no qual os discentes puderam contribuir positivamente durante as aulas.

Os aportes adquiridos da integração entre o PRP e a universidade, o conhecimento teórico-prático, contribuíram com a formação inicial dos professores, proporcionando formas criativas de interação e mobilização dos conhecimentos. Dentre esses subsídios, destacou-se a utilização dos diversos aplicativos pelos docentes, cujo manuseio evidenciou o aspecto inovador quanto aos caminhos pedagógicos traçados, pois os profissionais tiveram a sensibilidade de perceber as necessidades da turma. A utilização dessas ferramentas proporcionou a formação de um sujeito protagonista de sua própria aprendizagem aos moldes de uma aprendizagem interativa, contemplando Práticas de estudo e pesquisa, como orienta a BNCC.

Vale ressaltar que a mobilização dos aplicativos digitais ao longo das atividades propostas pela SD revela que os conhecimentos a respeito do saber-fazer docente não se reduzem a uma racionalidade técnica de transmissão de conhecimentos. Técnicas e teorias científicas não se fazem suficientes para resolver os eventuais problemas de aprendizagem, mas devem ser usadas, sobretudo, como apoio para a prática cotidiana, a

qual, por conta de sua natureza temporal, acaba por desenvolver um *habitus*, conferindo ao docente a capacidade de resolução de problemas relacionados à aprendizagem. Tal *habitus* tende a se consolidar ao passar do tempo.

O procedimento da SD da escola de Genebra também se apresentou como um importante contributo para o saber-fazer docente, pois permitiu a organização das atividades de forma a viabilizar uma produção final bem elaborada. Ao focar nos aspectos contextuais e cotextuais, trabalhando, principalmente, as práticas da leitura e da análise linguística-semiótica, percebeu-se a confluência entre os saberes teóricos advindos da BNCC e os componentes curriculares da graduação em Letras, adaptados às necessidades e interesses dos estudantes por meio dos subsídios advindos da prática docente. Portanto, observou-se a SD como um instrumento pedagógico para a promoção dos diversos recursos pedagógicos disponíveis para os professores.

A produção final das resenhas foi satisfatória em detrimento da mobilização de subsídios pedagógicos e dos aplicativos digitais no campo de atuação social Práticas de estudo e pesquisa. A partir dessas ferramentas, os estudantes puderam aprofundar seus conhecimentos a respeito do gênero, ao passo que, os professores desenvolveram seus saberes provenientes da profissão, da experiência na sala de aula.

Ainda, foi notório como a inserção do professor em formação inicial no "chão da sala de aula" foi decisiva para a aquisição de saberes necessários a profissionalização, como resultado dessa experiência. Apesar de a pesquisa ter sido voltada para a investigação dos contributos pedagógico mobilizados durante o desenvolvimento da SD, é necessário levar em consideração que a experiência adquirida pelos professores perpassou outras dimensões não contempladas neste estudo, como, por exemplo, a observação da prática de colegas e o apoio e supervisão do professor-preceptor, vivenciadas no PRP.

Sendo assim, pesquisas que busquem investigar a contribuição de professores supervisores/orientadores na formação professores em formação inicial, especialmente, em programas como o Residência Pedagógica, são fundamentais para (re) pensar a prática pedagógica, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A experiência adquirida no PRP perpassa muitos sujeitos – professores-preceptores, docentes-residentes e docente-orientador – cujo olhar pode oportunizar a revisão de conceitos e práticas no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2013. p. 322 - 334. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181> . Acesso em: 20 jul. 2021
- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Resenha crítica acadêmica: relações entre termos específicos e não específicos. Trabalho apresentado no *Congresso Nacional da ABRALIN*, 21., 1997. p. 370 – 378. Disponível em: < <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2020/02/Boletim-da-ABRALIN-1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012. Disponível em: <<https://pos.uea.edu.br/data/eng/area/publicacoes/download/4-4.PDF>> Acesso em: 27 jul. de 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. *Edital CAPES n°1/2020* que dispõe sobre o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf> . Acesso em 28 de jul. de 2021.
- BRASIL. Gabinete do Ministro. *Portaria n°544*, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em: 31 jul. 2021.
- BRASIL. CAPES. *Portaria Gab n° 38*, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> . Acesso em: 31 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 12 dez. 2021.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49 (2), 2010. p. 455 - 479. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt> . Acesso em: 27 jul. 2021.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- NETO, Daniel Neves dos Santos, SOUZA, Tito Eugênio Santos. Os gêneros textuais hipermidiáticos e o ensino: aproximações possíveis entre educação e o uso das novas tecnologias. *Caderno Intersaberes*, [S.I.], vol. 5, n.6, p.1-17, jan-dez. 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/378> Acesso em: 01 fev. 2021.
- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Subsídios para a compreensão do gênero resenha. *Revista Letras*, [S.I.], v. 70, 2006. p. 267 - 281. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/7965> . Acesso em: 20 ago. 2021.
- PUEHLER, Luciane Marlova Fontanela; MATSUDA, Alice Atsuko. A Formação Inicial do Professor de Letras: Uma Breve Análise dos Currículos das Faculdades de Curitiba. *Revista Leia Escola*, [S.I.]: v. 20, n. 3, p. 25-37, dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1926> Acesso em: 01 fev. 2021.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11 – 32.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71 – 94.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Submetido em agosto

Aceito em dezembro de 2021