PROGRAMA STRICTO SENSU DE DOUTORADO E MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

ALESSANDRA VIEIRA CORDIOLI

MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Londrina

2025

ALESSANDRA VIEIRA CORDIOLI

MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada à UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.
Orientadora: Profa. Dra. Dayse de Souza Lourenço Simões

Londrina
2025

ALESSANDRA VIEIRA CORDIOLI

MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Ensino como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Dayse de Souza Lourenço Simões
UNOPAR

Profa. Dra.
Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva
UNOPAR

Profa. Dra. Amanda Chofard
Universidade Federal da Bahia

Londrina, 09 de outubro de 2025.

Dedico a conclusão desta pesquisa ao meu esposo e aos meus filhos, pelo amor, compreensão, incentivo constantes e apoio incondicional em todas as etapas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela presença em minha vida, pela força nos momentos de dificuldade e pela luz que me guiou nesta caminhada acadêmica e pessoal.

Ao meu esposo, Antônio e aos meus filhos, Isabela e Mateus, pelo amor, paciência e compreensão diante das minhas ausências. Vocês foram a força que me sustentou durante este percurso. Aos meus pais, Otilio e Fátima, e ao meu irmão, Alan, por serem minha rede de apoio, sempre incentivando-me a seguir em frente, mesmo diante dos desafios. Estendo minha gratidão a toda a família, pelo carinho e pela força que me motivaram a perseverar e alcançar esta conquista.

À minha orientadora, Profa. Dra. Dayse, pela dedicação, paciência e confiança depositada em meu trabalho, orientando-me com sabedoria, rigor científico e sensibilidade. Sua inspiração, delicadeza e valiosas contribuições foram essenciais para meu crescimento pessoal e acadêmico, permitindo o amadurecimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado da UNOPAR, pelas contribuições valiosas ao longo das disciplinas, que ampliaram minha visão acadêmica e enriqueceram este estudo.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo e partilha de experiências, e aos amigos, pelo incentivo e apoio essenciais nesta etapa.

À Escola Municipal Professora Elza Davantel Cabral e a todos os professores colaboradores desta pesquisa, pela disponibilidade, acolhida e contribuição para o desenvolvimento deste estudo.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade, atenção e pelas valiosas contribuições oferecidas a este trabalho, que certamente enriqueceram sua qualidade e ampliaram minhas perspectivas acadêmicas.

Enfim, a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta conquista, minha gratidão sincera.

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

(Paulo Freire)

CORDIOLI, Alessandra Vieira. **Multimodalidade na educação básica:** formação continuada sobre as práticas pedagógicas. 2025. 166 p. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2025.

RESUMO

O presente estudo tem como foco evidenciar a relevância da integração das práticas multimodais para a formação docente e para o desenvolvimento crítico dos estudantes da Educação Básica. O problema central que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que maneira a formação continuada de professores pode integrar práticas multimodais no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica. Nesse sentido, o objetivo geral é desenvolver estratégias de formação continuada voltadas à integração da multimodalidade nas práticas pedagógicas da educação básica. A pesquisa é de abordagem qualitativa, adequada para compreender práticas pedagógicas e experiências formativas. Foram utilizados como instrumentos de coleta a análise documental (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar) e entrevistas semiestruturadas com cinco professores da rede municipal. A interpretação ocorreu à luz de fichas analíticas e em diálogo com referenciais teóricos e normativos, especialmente a BNCC. As categorias de análise revelaram preocupação com a formação continuada, abertura à multimodalidade e às metodologias ativas, além da tentativa de integração curricular por meio de iniciativas coletivas. Identificou-se, contudo, a ausência de uma fundamentação teórica explícita que sustente tais propostas. Também se constatou que a avaliação multimodal é pouco detalhada e que o Regimento apresenta fragilidades em relação às práticas inovadoras e ao letramento digital, ainda tratados de maneira incipiente. A pesquisa contribui para o campo educacional ao evidenciar a necessidade de fortalecer a formação docente em práticas multimodais e no uso crítico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Básica. Ressalta-se a importância de um programa de formação continuada crítico e inovador, capaz de promover práticas pedagógicas mais integradas, criativas e contextualizadas. Os resultados oferecem subsídios para o aprimoramento de políticas públicas, o replanejamento das práticas docentes e a abertura de caminhos para futuras pesquisas na área da formação de professores.

Palavras-chave: multimodalidade; multiletramentos; formação continuada de professores; ensino.

CORDIOLI, Alessandra Vieira. **Multimodality in Basic Education**: Continuing Education on Pedagogical Practices. 2025. 166 p. Dissertation (Master's in Methodologies for the Teaching of Languages and their Technologies) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This study focuses on highlighting the relevance of integrating multimodal practices into teacher education and the critical development of Basic Education students. The central problem guiding this research is to understand how continuing teacher education can integrate multimodal practices into the teaching and learning process of Basic Education. In this sense, the general objective is to investigate how multimodality, articulated with current social and technological demands, can contribute to the development of digital literacy and the improvement of pedagogical practices. The research adopts a qualitative approach, appropriate for understanding pedagogical practices and formative experiences. The instruments used for data collection were documentary analysis (Political-Pedagogical Project and School Regulations) and semi-structured interviews with five municipal school teachers. Interpretation was carried out using analytical charts and in dialogue with theoretical and normative references, especially the BNCC (Brazilian National Common Curricular Base). The categories of analysis revealed concern with continuing education, openness to multimodality and active methodologies, as well as attempts at curricular integration through collective initiatives. It was identified, however, that there is a lack of explicit theoretical foundations to support such proposals. It was also found that multimodal assessment is poorly detailed and that the School Regulations show weaknesses regarding innovative practices and digital literacy, which are still treated incipiently. The research contributes to the educational field by highlighting the need to strengthen teacher education in multimodal practices and in the critical use of digital technologies (TDIC), aligned with the contemporary demands of Basic Education. It emphasizes the importance of a critical and innovative continuing education program capable of promoting more integrated, creative, and contextualized pedagogical practices. The results provide support for the improvement of public policies, the replanning of teaching practices, and the opening of paths for future research in the field of teacher education.

Keywords: multimodality; multiliteracies; continuing teacher education; teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Procedimentos Norteadores para a Análise Documental 34
Figura 2 – Percurso Metodológico da Análise Interpretativa dos Dados 35
Figura 3 – A Multimodalidade na Construção de Sentido 86
Figura 4 – Bases Teóricas para um Ensino Multimodal e Multiletrado 88
Figura 5 – Princípios da Multimodalidade no Ambiente Escolar 90
Figura 6 – Práticas Formativas em Multimodalidade na Educação 95
Figura 7 – Práticas Pedagógicas em Ação 113
Figura 8 – Estrutura do Conteúdo Programático 147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de Entrevista com Professores 29
Quadro 2 – Análise dos Dados 37
Quadro 3 – Dissertações Selecionadas 41
Quadro 4 – Principais Conceitos e Referenciais Teóricos da Pesquisa 44
Quadro 5 – Síntese dos Principais Referenciais Teóricos 46
Quadro 6 – Síntese das Pesquisas Analisadas 52
Quadro 7 – Discussão dos Resultados: Evidências e Contradições 59
Quadro 8 – Referências da Formação Continuada na Educação Básica 69
Quadro 9 – Principais Desafios da Formação Continuada de Professores no Brasil 73
Quadro 10 – Metodologias Ativas e suas Contribuições 79
Quadro 11 – Relações entre Multimodalidade, Multiletramentos e Práticas Educacionais Contemporâneas 93
Quadro 12 – Tipos de Formação e Estratégias para o uso da Multimodalidade 98
Quadro 13 – Documentos de Referência para a Organização Escolar 103
Quadro 14 – Análise Multimodal do Projeto Político-Pedagógico: Perspectivas Formativas e Inovadoras 104
Quadro 15 – Projetos Educativos e Formativos da Escola 108
Quadro 16 – Regimento Escolar: Aspectos Normativos e Pedagógicos 117
Quadro 17 – Mapeamento das Lacunas em Relação à Multimodalidade e às Práticas Pedagógicas 120
Quadro 18 – Análise Crítica: Lacunas Identificadas no Regimento Escolar 121
Quadro 19 – Perfil dos Participantes da Pesquisa 125
Quadro 20 – Protocolo de Codificação 128
Quadro 21 – Práticas Pedagógicas e Recursos Multimodais 132
Quadro 22 – Necessidades Formativas dos Professores 134
Quadro 23 – Perspectivas para um Programa de Formação Continuada 137
Quadro 24 – Da análise às implicações para o Programa de Formação 142
Quadro 25 – Etapas da Metodologia do Módulo 1 149
Quadro 26 – Etapas da Metodologia do Módulo 2 151
Quadro 27 – Etapas da Metodologia do Módulo 3 153
Quadro 28 – Etapas da Metodologia do Módulo 4 155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MIT	Massachusetts Institute of Technology
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBL	Aprendizagem Baseada em Projetos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RAÍZES E HORIZONTES: CAMINHOS FORMATIVOS DE UMA PROFESSORA EM BUSCA DE SENTIDO 13
1 INTRODUÇÃO 17
2 TECENDO CAMINHOS 22
2.1 MÉTODO 22
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 25
2.2.1 Revisão de literatura 25
2.2.2 Coleta de dados 26
2.2.2.1 O Lócus 26
2.2.2.2 Os Participantes. 27
2.2.2.3 Os instrumentos. 27
2.3 ANÁLISE DOS DADOS 31
2.3.1 Análise documental. 31
2.3.2 Análise das entrevistas 34
3 PANORAMA TEÓRICO SOBRE MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 39
3.1 A REVISÃO DE LITERATURA. 40
3.1.1 Critérios para seleção das dissertações 40
3.1.2 Descrição e análise de pesquisas sobre multimodalidade e formação Docente 41
3.1.3 Metodologias, resultados e lacunas das pesquisas 53
3.1.4 Discussão dos estudos à luz da fundamentação teórica 58
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. 64
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 64
4.1.1 Dimensões conceituais 65
4.1.2 Políticas públicas e legislação. 67
4.1.3 Desafios e fragilidades da formação continuada 70
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 74
4.2.1 Modelos tradicionais e desafios atuais 75
4.2.2 Metodologias ativas e inovação. 76
4.3 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO 81

4.3.1 Implicações para o ensino e para a formação docente 83
4.3.2 Experiências e exemplos **84**
4.3.3 Multimodalidade: fundamentos teóricos e implicações educacionais **85**
4.3.4 Multimodalidade, multiletramentos e ensino contemporâneo. **89**
4.4 NECESSIDADES FORMATIVAS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MULTIMODALIDADE. 94
5 ANÁLISE DE DADOS **100**
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL 100
5.1.1 Elaboração de ficha de análise documental. **104**
5.1.2 Análise categorial. **109**
5.1.2.1 Projeto Político Pedagógico: análise categorial. 110
5.1.2.2 Regimento escolar: análise categorial. 115
5.1.3 Lacunas identificadas **119**
5.2 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS 122
5.2.1 Corpus e Procedimentos de Análise **123**
5.2.1.1 Descrição do corpus. 124
5.2.1.2 Organização e transcrição 125
5.2.1.3 Leitura exploratória 126
5.2.1.4 Codificação e categorização temática 127
5.2.1.5 Interpretação dialógica e reflexiva. 129
5.2.2 Resultados por categoria **130**
5.2.2.1 Categoria 1 — Práticas Pedagógicas e Recursos Multimodais (OE1). 131
5.2.2.2 Categoria 2 — Necessidades Formativas dos Professores (OE2). 133
5.2.2.3 Categoria 3 — Perspectivas para um Programa de Formação (OE3) 135
5.2.3 Discussão crítica dos achados **138**
5.2.4 Síntese final e ponte com o programa **140**
6 PRÁTICAS MULTIMODAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS **144**
6.1 PÚBLICO-ALVO E OBJETIVO. 146
6.2 ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA. 146
6.2.1 Módulo 1 - Multimodalidade e multiletramentos na BNCC **148**
6.2.2 Módulo 2 – Oficinas Multimodais **150**
6.2.3 Módulo 3 – Metodologias ativas e sequências didáticas **152**
6.2.4 Módulo 4 – O lugar da multimodalidade na prática docente **154**

6.3 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA 156
6.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA MULTIMODAL 157
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 158
REFERÊNCIAS 1162

RAÍZES E HORIZONTES: CAMINHOS FORMATIVOS DE UMA PROFESSORA EM BUSCA DE SENTIDO

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.
(Libâneo)

Refletir sobre os períodos da minha vida é evidenciar a importância dos estudos e perceber que a educação sempre esteve presente, mesmo antes de iniciar a minha trajetória acadêmica. O valor do aprendizado está profundamente ligado à minha própria história, desde os primeiros passos da minha jornada, influenciando as decisões que tomei. Alguns podem achar que minha infância foi difícil, mas essa não era minha opinião. Morava com meus pais no sítio dos meus avós, no município de Cruzmaltina, Paraná, distante da cidade, desprovido de energia elétrica e água encanada. Embora essa realidade possa parecer difícil hoje, dadas as facilidades e tecnologias modernas, para mim era um ambiente cheio de liberdade. Criando inúmeras histórias brincando ao ar livre, subindo em árvores e desenhando no terreiro de café, à noite, antes de dormir, à luz de uma lamparina, imaginava personagens fantásticos. Esses espaços estimulavam minha imaginação.

A única frustração era não poder frequentar a escola, devido à distância. Esse foi um dos motivos que levou minha família a buscar um novo local para morar, no qual houvesse mais facilidade.

Em 1994, aos nove anos, iniciei minha trajetória escolar na Escola Municipal José Vitorino Salles, em Faxinal, Paraná. Aquela experiência era encantadora para mim: o convívio com outras crianças, a descoberta da leitura e escrita. Apesar de ser uma escola pequena, com aproximadamente 40 alunos, apenas duas salas de aula, para mim era um mundo fascinante. Tinha facilidade para realizar as atividades, quando terminava as tarefas a doce professora Luiza me pedia para ajudá-la com os colegas. Ela dizia que eu deveria ser professora, embora na época eu não considerasse isso como uma possibilidade real. Hoje, percebo que minhas convicções de infância estavam equivocadas. Embora desafiador, o caminho se revelou recompensador e gratificante. No entanto, jamais poderia imaginar que minha primeira

turma como professora seria composta por trinta e cinco alunos, número próximo a quantidade total de alunos na primeira escola em que estudei.

Quando avancei para a quinta série, fui matriculada para a turma de correção de fluxo, destinada a alunos com distorção idade/série. Não me sentia à vontade nesse ambiente e sempre percebia lacunas no meu aprendizado, mesmo não sabendo nomear o que estava acontecendo. Mesmo assim, continuei me dedicando aos estudos, tornando mais fácil esse percurso. Após concluir o ensino médio me casei.

Surgiu a oportunidade de ingressar em minha primeira graduação na faculdade de Letras/Inglês, pela Faculdade de Jandaia do Sul (Fafijan). Estava repleta de incertezas, mas contava com o apoio do meu esposo e de pessoas que me incentivaram. Consegui a quarta posição no vestibular, o que me encheu de alegria. Logo nos primeiros meses de faculdade, participei de um concurso de poesia e conquistei o primeiro lugar. Essas vitórias me incentivaram a seguir em frente, confirmando que estava no caminho certo.

Durante o curso, destaco um artigo que escrevi em colaboração com uma prima. Nosso trabalho foi selecionado para publicação. Foi nessa ocasião que ouvi pela primeira vez sobre o mestrado, uma ideia que inicialmente parecia distante demais.

Os quatro anos de graduação foram desafiadores. Saía de casa às dezesseis horas e retornava à meia-noite. Apesar das dificuldades, cada conquista contribuiu para minha formação como pessoa e futura professora. No último ano de graduação, iniciei especialização em *Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual e Literatura* na mesma faculdade, concluindo a graduação em 2009 e a especialização em 2010.

As oportunidades em trabalhar na educação eram poucas, o que fez com que eu buscasse outra especialização, que vejo como um divisor de águas na minha vida. A especialização em *Educação Especial: atendimento às necessidades Especiais*, aprendi sobre o desenvolvimento infantil, que é um processo complexo e abrange várias áreas. Esse desenvolvimento é influenciado por uma combinação de fatores genéticos, ambientais e culturais. Esse conhecimento desmistificou meus pensamentos sobre o desenvolvimento da criança, contribuindo para que eu sentisse mais segurança em ser mãe. Ao concluir a especiação trabalhei como professora de

sala de recursos multifuncionais, atendendo alunos com deficiência intelectual do 6º ao 9º ano. No ano de 2012, fui mãe, decidi me dedicar à maternidade integralmente.

A cada descoberta de aprendizagem, comportamento e desenvolvimento da minha filha sentia vontade de trabalhar com crianças pequenas, no entanto a faculdade de letras não oferecia essa possibilidade. Em 2015, nasceu meu filho, lidava com duas crianças totalmente diferentes, o que comprovaram os conhecimentos adquiridos na especialização. A maneira que encontrei na época em trabalhar com crianças menores foi fazer a graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar) a distância, pela facilidade em conciliar meu tempo, em cuidar dos meus filhos e estudar. Concluí em 2019 e no mesmo ano surgiu a oportunidade de prestar um concurso, fiz a prova para o cargo de professor pedagogo anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo vinte horas semanais pela rede municipal de Faxinal, Paraná, fui aprovada. Fui chamada na primeira convocação que houve.

Em agosto de 2019, passei a compor o quadro de servidores da Prefeitura Municipal de Faxinal, como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma vaga que, a princípio seria temporária, na Escola Municipal Professora Elza Davantel Cabral, na qual permaneci até o mês de dezembro do mesmo ano como professora regente de uma turma do 5º ano, uma turma desafiadora, numerosa e alunos com diferentes dificuldades, nos primeiros meses pensei em desistir da carreira, mas fui aprendendo a lidar com as situações. Com o surgimento de uma vaga na escola, permaneço até o presente momento. Em minha trajetória nessa escola atuei como professora regente nas turmas de 1º ano, 2º ano, 3º ano, 5º ano e hora-atividade.

No ano de 2022, prestei concurso público na prefeitura municipal de Cruzmaltina, Paraná, fiz a prova para o cargo de professor pedagogo anos iniciais do Ensino Fundamental, para trabalhar vinte horas semanais; fui aprovada, convocada e assumi uma turma de 5º ano. No entanto, não consegui conciliar o trabalho em dois municípios distintos e solicitei exoneração, permanecendo apenas com o cargo do município de Faxinal, no qual, neste ano, estou como professora de hora-atividade.

Durante esse período surgiram grandes amizades, que dividiram as angústias e incertezas que surgem em qualquer profissão. A presença de pessoas certas em nosso caminho foi fundamental e foi por meio de uma amiga da escola que conheci o programa de mestrado e doutorado da Unopar.

A busca por respostas às inquietações vivenciadas em minha prática docente foi o que me motivou a ingressar no mestrado. Apesar da insegurança inicial, tomei a decisão de participar do processo seletivo do Programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da UNOPAR. Enfrentei meus receios e, em fevereiro de 2024, participei da seleção, sendo classificada — o que representou a concretização de um sonho que antes me parecia distante. Desde então, as aulas do mestrado e a pesquisa em andamento têm contribuído significativamente para o meu crescimento profissional e pessoal, ampliando minha compreensão sobre a prática docente e fortalecendo meu compromisso com uma educação crítica, inovadora e transformadora.

Acredito na força transformadora da educação e o ensinar como um ato de esperança. Vejo, na sala de aula, um espaço de reinvenção diária, onde o conhecimento é transformado em múltiplas formas e sentidos. Educar é semear possibilidades, é confiar que cada gesto carrega em si a capacidade de tocar e transformar vidas. Ensinar é escolha e entrega: um compromisso com a construção de um mundo mais justo, onde cada estudante encontre acolhimento, escuta e sentido para aprender. É nesse ideal que firmo minha trajetória, com fé no futuro e amor à docência.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e tecnológicas que marcam o século XXI impõem novos desafios à educação, exigindo que a escola se reinvente e promova práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às realidades dos estudantes. No cotidiano da docência, observa-se uma lacuna significativa entre as demandas do ensino contemporâneo e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa constatação, vivida na prática docente, motiva uma reflexão mais profunda sobre os caminhos possíveis para integrar a cultura digital às estratégias pedagógicas, de modo a ampliar as formas de ensinar e aprender. Diante desse contexto, a formação docente torna-se elemento fundamental, uma vez que possibilita a atualização e a reestruturação das práticas pedagógicas, favorecendo a incorporação de novas linguagens e o uso consciente e reflexivo das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os recursos promissores, destaca-se a multimodalidade, compreendida como a articulação entre diferentes modos de representação e comunicação, tais como texto, imagem, som, gesto e vídeo na construção do conhecimento (Kress; Van Leeuwen, 2001; Rojo, 2012; Dionísio, 2011). No entanto, a utilização efetiva desses recursos ainda é limitada, muitas vezes, em decorrência da ausência de formação específica e contínua dos professores, o que evidencia a necessidade de processos formativos que favoreçam a reflexão crítica e a inovação pedagógica (Nóvoa, 1995; Imbernón, 2010).

Embora os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconheçam a importância de desenvolver competências relacionadas à leitura crítica e à produção de textos multimodais, observa-se que muitos docentes ainda não se sentem preparados para implementar tais práticas. A Competência Geral 5 da BNCC, por exemplo, destaca a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas sociais, inclusive na educação, o que reforça a urgência de preparar os professores para atuar nesse cenário.

Estudos recentes, como os da UNESCO (2023), evidenciam que mesmo em países com melhores condições estruturais, o uso da tecnologia na educação básica permanece restrito, seja por limitações técnicas, seja por questões formativas. No

Brasil, essa realidade se agrava diante de desafios como a ausência de políticas públicas consistentes de formação continuada, a escassez de investimentos e a resistência às mudanças pedagógicas.

A escola, conforme defende Moran (2008), deve partir das experiências e interesses dos alunos, promovendo aprendizagens conectadas com a vida cotidiana. Para isso, é necessário repensar os conteúdos e as formas de ensinar, incorporando recursos que dialoguem com a pluralidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea. A formação continuada dos professores, nesse contexto, revela-se como estratégia essencial para o fortalecimento das competências docentes frente às exigências do mundo digital. Trata-se de um processo formativo que atualiza conhecimentos e promove a ressignificação das práticas pedagógicas, favorecendo a inclusão de tecnologias, mídias e múltiplas linguagens no planejamento e na execução das aulas. Envolve reflexões sobre a prática, trocas coletivas e experiências diversas no contexto da escola. Nesse sentido, García (2009) ressalta que o desenvolvimento profissional docente configura-se como um processo simultaneamente individual e coletivo, que se realiza no espaço escolar por meio de vivências formais e informais, contribuindo para a ampliação das competências profissionais do educador.

Justifica-se, portanto, a presente pesquisa pela necessidade urgente de compreender e promover a integração efetiva da cultura digital e da multimodalidade nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante das exigências contemporâneas e das diretrizes estabelecidas pela BNCC, torna-se imprescindível investigar caminhos que contribuam para a formação continuada de professores, capacitando-os a utilizar tecnologias digitais de maneira crítica, criativa e pedagógica. Em um cenário marcado por desigualdades estruturais, limitações formativas e resistência à inovação, esta pesquisa se propôs a responder a uma demanda concreta das escolas públicas brasileiras: o fortalecimento do papel docente frente aos desafios da era digital, por meio de práticas educativas mais coerentes com as realidades e linguagens dos estudantes.

Diante dessas reflexões, surgiu uma inquietação que orientou o desenvolvimento desta pesquisa e formulou-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma a formação continuada contribui para que professores da educação básica

se apropriem, de maneira crítica e significativa, de práticas pedagógicas multimodais em contextos contemporâneos de ensino?

A investigação partiu da premissa de que a formação continuada docente é condição indispensável para a efetiva inserção da multimodalidade nas práticas pedagógicas da educação básica, contribuindo para a promoção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e inclusivas.

O objetivo geral deste estudo foi desenvolver estratégias de formação continuada voltadas à integração da multimodalidade nas práticas pedagógicas da educação básica.

Para alcançar tal propósito, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

(1) analisar as práticas pedagógicas atuais dos professores da educação básica, identificando o uso de recursos multimodais no processo de ensino e aprendizagem;

(2) identificar as necessidades formativas dos professores para o uso da multimodalidade em suas práticas pedagógicas; e

(3) desenvolver um programa de formação continuada que ofereça suporte teórico e prático para a adoção de recursos multimodais nas práticas pedagógicas da educação básica.

Para tanto, a dissertação foi organizada da seguinte forma:

Inicialmente, foram apresentados o método adotado e os procedimentos metodológicos, os quais compreenderam a revisão de literatura, a caracterização do lócus da pesquisa, a definição dos participantes, a descrição dos instrumentos de coleta de dados e os critérios utilizados para a análise dos dados. Em seguida, foi desenvolvido um panorama teórico sobre multimodalidade e formação continuada de professores, fundamentado em uma revisão sistemática de dissertações publicadas entre 2019 e 2024. Essa etapa contemplou os critérios de seleção das pesquisas analisadas, bem como a descrição de suas metodologias, resultados, lacunas e a discussão dos estudos à luz da fundamentação teórica. Na sequência, aprofundou-se a discussão conceitual por meio da fundamentação teórica que sustentou este trabalho, a qual embasou-se a análise dos dados produzidos por meio de entrevistas com professores e análise documental. Por fim, apresentou-se a proposição de um programa de formação continuada, construído a partir das evidências da pesquisa,

com vistas a contribuir para a integração da multimodalidade nas práticas pedagógicas da educação básica.

Dessa forma, ao explicitar o percurso metodológico, evidenciou-se a coerência entre os objetivos do estudo e os procedimentos adotados, bem como o compromisso em articular teoria e prática na busca por respostas às demandas da formação docente. O detalhamento do método, dos instrumentos e das estratégias analíticas permitiu compreender a solidez do caminho trilhado e sustentou a legitimidade dos resultados alcançados. Encerrada esta etapa, abriu-se espaço para a próxima seção, Tecendo Caminhos, em que foram discutidos os aportes teóricos e reflexivos que fundamentaram e ampliaram a compreensão acerca da multimodalidade e da formação continuada de professores.

2 TECENDO CAMINHOS

Esta seção descreve o caminho metodológico trilhado ao longo da pesquisa, apresentando os fundamentos teóricos que orientaram as escolhas metodológicas, a abordagem adotada, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como as etapas desenvolvidas no contexto investigativo.

2.1 MÉTODO

Conforme definem Lakatos e Marconi (2003), método é um conjunto de etapas ou processos sistemáticos que orientam a investigação científica, permitindo a obtenção de conhecimento de forma organizada e fundamentada**.** Esta pesquisa seguiu os princípios da abordagem qualitativa, escolhida por ser mais adequada à compreensão profunda das práticas pedagógicas e das experiências formativas vividas pelos sujeitos envolvidos. Com base nisso, a abordagem qualitativa permitiu explorar de maneira mais sensível e detalhada os fenômenos educacionais, respeitando sua complexidade e o contexto em que ocorrem.

Esta abordagem se destacou por seu foco na compreensão dos significados, das percepções e das experiências dos participantes. Em vez de buscar dados numéricos, ela valorizou os relatos, as observações e os registros que revelaram a riqueza das interações humanas. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “a investigação qualitativa tem como característica principal a descrição detalhada dos fenômenos, baseando-se na obtenção de dados expressos em palavras ou imagens, ao invés de se apoiar em informações numéricas.” Essa perspectiva tornou-se especialmente adequada a este estudo que buscou identificar e interpretar as práticas docentes e as necessidades formativas de professores em integrar a multimodalidade na educação básica.

Assim, tratou-se de uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que teve como objetivo a geração de conhecimentos voltados à solução de problemas práticos e à transformação da realidade educacional investigada. Segundo Gil (2008), a pesquisa aplicada busca produzir conhecimentos para aplicação imediata, com o intuito de intervir em situações específicas, promovendo melhorias concretas nos contextos estudados. Ela difere da pesquisa básica por seu compromisso direto com a ação, sendo voltada à criação de soluções teóricas e práticas viáveis.

A escolha por essa natureza de pesquisa justificou-se pela proposta central deste estudo: a elaboração de um produto educacional — um programa formativo destinado a professores da educação básica. Esse produto visa a atender às necessidades formativas identificadas durante o processo investigativo, oferecendo subsídios teóricos e práticos que possam contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Conforme destaca Demo (2000), a pesquisa aplicada tem importante função social ao articular produção de conhecimento e transformação da realidade. Nesse sentido, este estudo pretende colaborar com a qualificação da formação continuada docente, promovendo reflexões críticas e práticas pedagógicas mais alinhadas aos desafios contemporâneos da educação. A relevância da proposta reside, portanto, em sua capacidade de articular teoria e prática, respondendo de forma concreta às demandas formativas emergentes no contexto educacional.

Para tanto, adotou-se a pesquisa-formação, uma abordagem metodológica que articula o processo investigativo com o percurso formativo dos sujeitos, compreendendo que a produção de conhecimento está intrinsecamente ligada à experiência vivida e à subjetividade. Segundo Josso (2004), a pesquisa-formação propicia a emergência de saberes a partir da narrativa autobiográfica, possibilitando que os sujeitos reconstruam e ressignifiquem suas trajetórias pessoais e profissionais em contextos de formação.

Diferentemente da pesquisa-ação que, segundo Severino (2007), não se limita à compreensão da realidade estudada, mas busca intervir nela com a intenção de transformá-la, articulando o conhecimento produzido a uma finalidade prática de mudança, a pesquisa-formação coloca em primeiro plano a escuta**,** a experiência**,** a subjetividade e a coautoria como elementos centrais do processo investigativo. Nessa perspectiva, os sujeitos não são apenas fontes de dados, mas participantes ativos na construção de sentidos e saberes, por meio de um processo formativo dialógico e reflexivo.

A adoção do delineamento metodológico da pesquisa-formação justificou-se pela natureza do objeto de estudo: a formação docente. Compreende-se que investigar a formação de professores demanda uma escuta sensível às suas práticas cotidianas, aos saberes da experiência e às necessidades formativas que emergem de seus contextos reais de atuação.

Mais do que uma abordagem técnica, a formação envolve processos subjetivos e identitários, que implicam transformações no modo como o professor compreende a si mesmo, sua prática e seu papel na escola. Assim, a pesquisa-formação se mostrou adequada por valorizar a escuta ativa, a coautoria dos sujeitos e a construção coletiva de significados sobre o fazer docente. O foco esteve, portanto, na produção de sentido a partir da reflexão sobre a prática e do compartilhamento de experiências, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores envolvidos.

A concepção de formação adotada nesta pesquisa apoiou-se em autores que compreendem a experiência como categoria fundamental. Larrosa (2002) destacou que a experiência não é algo que se adquire passivamente, mas aquilo que nos atravessa, nos transforma e deixa marcas. Para o autor, formar-se é também viver intensamente as experiências e refletir sobre elas, num processo que envolve escuta, sensibilidade e abertura ao outro.

Nóvoa (1992) enfatizou que a formação docente deve ser entendida como produção de si, ou seja, como um percurso que valoriza a trajetória, a identidade e o saber construído ao longo da vida e da prática profissional. O autor propõe uma ruptura com modelos prescritivos e técnicos, defendendo a valorização dos sujeitos e de seus percursos como fundamento de toda formação significativa.

Ressalta-se que, assim, na pesquisa-formação, o pesquisador adota uma postura ética, sensível e implicada, que se distancia da lógica técnica e interventiva. Seu papel é o de alguém que escuta com atenção e respeito, reconhecendo nas experiências dos participantes fontes legítimas de saber.

Essa escuta vai além da coleta de informações: trata-se de uma audição que acolhe, que se abre ao outro, que compreende a narrativa como um espaço de produção de conhecimento e formação. O pesquisador não se coloca acima ou à frente do processo, mas caminha junto, implicado no percurso, consciente de que também é atravessado e transformado por ele.

Sua função não é dirigir ou prescrever caminhos, mas mediar reflexões, sustentar espaços de diálogo e garantir que a coautoria e o cuidado estejam presentes em todas as etapas da pesquisa. Assim, o conhecimento é produzido de forma compartilhada, enraizada na realidade dos sujeitos e em suas trajetórias singulares.

Nesse contexto, o pesquisador precisa ter uma postura ética, disponibilidade afetiva e compromisso com a formação mútua que emerge do encontro entre os saberes e as experiências.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi estruturada em três etapas principais: revisão de literatura**,** coleta de dados e análise dos dados**.** Cada fase foi planejada e executada com o objetivo de garantir a consistência teórica e a validade dos resultados. A seguir, descrevemos os procedimentos adotados em cada etapa, detalhando os critérios, as estratégias e as técnicas que orientaram o desenvolvimento do estudo.

2.2.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura foi uma etapa essencial na construção do referencial teórico desta pesquisa, permitindo situar o estudo no campo acadêmico e identificar autores, conceitos e discussões pertinentes à temática investigada. Seu propósito central foi identificar e analisar estudos acadêmicos relevantes que abordam a multimodalidade e a formação continuada de professores, com vistas a compreender o estado atual das produções científicas sobre o tema, bem como reconhecer lacunas e contribuições que fundamentam o desenvolvimento da investigação.

Para tanto, a busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2019 a 2024 e adotando como critério os estudos mais recentes. Utilizamos os descritores “multimodalidade” e “formação continuada de professores”, sendo estabelecidos critérios de inclusão e exclusão que orientaram a seleção de dissertações alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Dada sua relevância, esta etapa encontra-se detalhadamente apresentada em seção específica desta dissertação, no qual foram discutidas as bases teóricas que sustentaram a investigação e se estabeleceu o diálogo com a produção acadêmica já consolidada.

2.2.2 Coleta de dados

A etapa de coleta de dados constituiu um momento central desta pesquisa, voltada à compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e experiências docentes no uso da multimodalidade no ensino. Nas seções seguintes, foram detalhadas as características do contexto escolar, os critérios de seleção dos participantes e os instrumentos metodológicos utilizados. A exposição desses elementos visou a assegurar a transparência do percurso investigativo e fundamentar a análise dos dados em consonância com os objetivos da pesquisa e os princípios éticos aplicáveis.

2.2.2.1 O Lócus

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada na zona urbana da cidade de Faxinal (PR), que atende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha da instituição justificou-se por sua reconhecida abertura ao diálogo formativo, do interesse demonstrado pela equipe docente em explorar práticas pedagógicas inovadoras, especialmente aquelas que envolvem o uso de tecnologias e recursos multimodais no processo de ensino e aprendizagem. Além do avanço observado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou de 6,3 em 2021 para 6,4 em 2023, superando a meta projetada para sua etapa de ensino, destacou-se a evolução no desempenho dos estudantes, evidenciando a consolidação de práticas pedagógicas eficazes. Nesse contexto, sobressaiu também o excelente desempenho dos alunos na plataforma Matific, especialmente com a conquista do 3º lugar nas Olimpíadas Matific — um resultado que comprovou o engajamento dos estudantes e a efetividade da ferramenta no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, mesmo diante de limitações de recursos físicos, como aparelhos e acesso à internet. Esses indicadores reforçaram o potencial da escola como cenário promissor para investigação, permitindo compreender de que forma o uso de recursos digitais pode contribuir para a melhoria da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto educacional da escola revelou um ambiente propício à investigação proposta, uma vez que a instituição participou ativamente de ações formativas

promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e buscou incorporar estratégias didáticas alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa realidade favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, permitindo a aproximação com a prática docente e a observação de iniciativas voltadas ao fortalecimento do letramento digital e dos multiletramentos.

2.2.2.2 Os Participantes

Os participantes da pesquisa foram professores da educação básica em exercício, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola selecionada. Ao todo, cinco docentes participaram, com tempo de docência variando entre 5 e 20 anos.

O critério de inclusão estabelecido foi a atuação docente em sala de aula no momento da pesquisa e a manifestação voluntária de interesse em participar do estudo. Foram excluídos os profissionais que ocupavam apenas funções administrativas ou que estavam afastados de suas atividades docentes.

O processo de convite foi realizado de forma presencial, durante reunião pedagógica, na qual os objetivos e os procedimentos da pesquisa foram apresentados de maneira clara e acessível. Aos interessados, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme previsto pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Somente após a assinatura do termo, os participantes foram incluídos no estudo, assegurando o sigilo das informações e o direito à desistência a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer natureza.

2.2.2.3 Os instrumentos

Nesta pesquisa, a escolha dos instrumentos de produção de dados foi orientada pela perspectiva da pesquisa-formação, que valorizou a escuta sensível, o acolhimento das experiências docentes e o reconhecimento do professor como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, foram utilizados dois instrumentos principais: análise de documentos pedagógicos e entrevistas com questionário semiestruturado.

O primeiro instrumento adotado na pesquisa foi a análise de documentos pedagógicos, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Conforme destaca Gil (2008), existem informações sobre indivíduos que podem ser acessadas de forma indireta, por meio de registros documentais utilizados como fonte de dados na pesquisa. A escolha desse instrumento justificou-se pela possibilidade de acesso ao planejamento intencional das práticas docentes, permitindo compreender como a multimodalidade é concebida e integrada ao processo educativo. A análise documental, com abordagem interpretativa, buscou identificar a presença de recursos multimodais nos materiais analisados e sua finalidade didático-pedagógica. Os dados obtidos foram articulados com outros instrumentos da pesquisa, a entrevistas, ampliando a compreensão sobre as práticas e intencionalidades docentes.

Outro instrumento adotado utilizado nesta pesquisa foram as entrevistas com questionário semiestruturado, aplicadas a professores da educação básica que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por esse tipo de instrumento deveu-se à sua adequação ao paradigma qualitativo, pois permitiu explorar em profundidade as experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos docentes às suas práticas pedagógicas e ao uso da multimodalidade no ensino.

Conforme Flick (2009), a entrevista semiestruturada é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por possibilitar a coleta de dados complexos e contextuais, ao mesmo tempo em que se mantém um eixo temático central definido previamente pelo pesquisador. Trata-se de um método que combina estrutura e flexibilidade: há um roteiro orientador com perguntas-chave, mas o entrevistador pode adaptar o percurso da entrevista de acordo com as respostas dos participantes, explorando temas emergentes de forma natural. Essa abertura torna o processo mais dinâmico e favorece a construção de um ambiente de escuta ativa e de diálogo, fundamentais para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas (Flick, 2009).

Lakatos e Marconi (2003, p. 197), por sua vez, destacam que a entrevista é uma técnica eficaz para **“**obter informações mais completas, oportunas e profundas sobre as atitudes, valores, motivações e comportamentos dos entrevistados**”**. Ressaltam ainda que a entrevista semiestruturada é particularmente útil quando se pretende investigar realidades subjetivas e fenômenos sociais em profundidade, uma

vez que permite ao entrevistado expressar livremente suas ideias, sem se limitar a respostas padronizadas.

Quadro 1 – Roteiro de Entrevista com Professores

Nº	Questão
1	Etapa de ensino em que atua: ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental Anos Iniciais ( ) Ensino Fundamental Anos Finais ( ) Ensino Médio
2	Ano(s)/série(s) em que leciona atualmente
3	Tempo de atuação como docente: ( ) Menos de 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos ( ) Mais de 10 anos
4	Formação acadêmica
5	Participou de cursos de formação continuada nos últimos 2 anos? ( ) Sim ( ) Não
6	Como você costuma planejar suas aulas para atender às necessidades dos alunos no contexto atual?
7	Quais recursos multimodais (vídeos, infográficos, jogos digitais etc.) você utiliza com mais frequência?
8	Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incorporar esses recursos em suas práticas pedagógicas?
9	Os cursos de formação continuada que você realizou abordaram o uso de recursos multimodais? Se sim, de que forma?
10	Esses cursos possibilitaram a troca de experiências com outros professores? Como você avalia essas trocas?
11	Após participar desses momentos formativos, você se sente mais confiante para trabalhar com diferentes linguagens (visual, sonora, audiovisual etc.) em sala de aula? Por quê?
12	Quais obstáculos você encontra para aplicar, na prática, o que foi aprendido nas formações continuadas?
13	O que você considera essencial em uma formação continuada para que ela contribua efetivamente para o uso da multimodalidade em sua prática pedagógica?

Fonte: Elaborado pela autora.

O roteiro para entrevista utilizado na pesquisa foi validado por uma especialista com reconhecida atuação nas áreas de multiletramentos e formação docente, a Profa. Dra. Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva. Sua avaliação considerou os critérios de clareza, pertinência, coerência e abrangência dos itens, assegurando que o instrumento estivesse adequado aos objetivos do estudo e ao contexto educacional analisado. Essa etapa de validação contribuiu para a confiabilidade e a relevância dos dados a serem coletados.

Completando o processo de validação do instrumento, foi realizada uma aplicação piloto com dois professores que atuam na mesma rede de ensino e apresentavam o mesmo perfil dos participantes da pesquisa, com o objetivo de verificar a clareza dos itens e a adequação dos tópicos abordados. Conforme destaca Gil (2008), o pré-teste de um instrumento de coleta de dados visa a assegurar sua validade e precisão, sendo especialmente importante no caso de questionários, cuja elaboração exige atenção criteriosa. Essa etapa permitiu identificar eventuais falhas e garantir que o questionário estivesse bem estruturado. A partir da aplicação piloto, foram realizados ajustes nos enunciados das perguntas, com o intuito de aprimorar a compreensão e a efetividade do instrumento.

No presente estudo, as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas com autorização prévia dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra. As transcrições serviram de base para a análise qualitativa, fundamentada na identificação de temas recorrentes e categorias de sentido relacionadas ao uso de recursos multimodais, às dificuldades enfrentadas no contexto escolar e às expectativas em relação à formação continuada. A técnica revelou-se adequada para acessar dados empíricos, e compreender os sentidos produzidos nas falas dos sujeitos, respeitando a complexidade das práticas educativas vividas em seu cotidiano.

A utilização desses instrumentos — análise documental e entrevistas com questionário semiestruturado — possibilitou uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada, respeitando os princípios da pesquisa-formação, ao reconhecer o saber docente como legítimo e essencial para a elaboração de propostas formativas significativas. A triangulação dos dados, por meio de entrevistas e análise documental, garantiu maior robustez na interpretação dos achados. Conforme Flick (2009), essa estratégia metodológica amplia a compreensão do fenômeno ao articular diferentes

métodos de coleta de dados, atribuindo igual relevância a cada um deles. Ao integrar distintas abordagens, as limitações de cada procedimento são compensadas pelas contribuições complementares dos demais, o que favorece uma análise mais completa e contextualizada. Esses procedimentos, ao escutar, registrar e interpretar as experiências dos professores, contribuíram diretamente para a construção de um programa de formação continuada coerente com as necessidades identificadas no campo.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados desenvolveu-se em dois momentos complementares, de modo a assegurar uma compreensão mais ampla e consistente do objeto investigado. No primeiro momento, realizou-se a análise documental, que possibilitou identificar diretrizes, registros e orientações institucionais diretamente relacionadas ao contexto da pesquisa. Em seguida, foi conduzida a análise das entrevistas, a qual trouxe à tona as percepções, experiências e reflexões dos participantes, permitindo confrontar os dados empíricos com os referenciais teóricos. A integração desses dois procedimentos favoreceu uma visão articulada entre o prescrito nos documentos e o vivido pelos sujeitos.

2.3.1 Análise documental

A análise documental foi escolhida por permitir o exame de registros institucionais que expressam diretrizes e práticas pedagógicas da escola. Foram selecionados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar por sua relação direta com o problema de pesquisa e por constituírem documentos normativos de maior abrangência e estabilidade. Outros registros, como planos de ensino, atas e relatórios, poderiam complementar a análise, mas foram excluídos por seu caráter circunstancial e limitado, o que reforça o foco e a coerência metodológica deste estudo.

O processo envolveu uma leitura exploratória inicial, com o objetivo de captar a organização geral dos documentos e suas principais orientações pedagógicas. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica e interpretativa, guiada por categorias

previamente definidas com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa. Para a categoria “multimodalidade”, os códigos consideraram menções ao uso integrado de diferentes linguagens (visual, verbal, sonora, digital) em atividades pedagógicas, bem como a valorização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Na categoria “multiletramentos”, buscou-se identificar trechos que tratassem da diversidade cultural e linguística, da valorização de diferentes práticas sociais de leitura e escrita, e da incorporação de gêneros textuais multimodais. Por fim, a categoria “formação docente” foi operacionalizada por meio de códigos relacionados à presença de ações formativas, cursos de atualização, projetos de capacitação e estratégias institucionais de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores. Esses critérios, alinhados à BNCC (BRASIL, 2018), asseguraram clareza e confiabilidade na identificação dos conceitos centrais. A análise foi guiada por uma ficha analítica, estruturada em critérios e indicadores que orientaram a identificação das evidências nos documentos.

Os principais critérios foram: (1) Objetivos didáticos – intencionalidades pedagógicas explicitadas; (2) Foco em linguagem – menções a leitura, escrita, oralidade e práticas discursivas; (3) Multimodalidade – presença e articulação de diferentes modos semióticos (texto, imagem, som, vídeo, gesto, recursos digitais); (4) Multiletramentos – valorização da diversidade cultural, de práticas sociais de leitura e escrita e de gêneros multimodais; (5) Formação docente – registro de ações formativas, capacitações e desenvolvimento profissional; (6) Contribuições à pesquisa – trechos que dialogam diretamente com os objetivos do estudo. Trechos relevantes foram destacados e, quando necessário, codificados tematicamente.

Conforme argumentam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental envolve o uso de materiais que ainda não foram submetidos a análises sistemáticas, sendo possível ressignificá-los conforme os objetivos do estudo. Além disso, os autores ressaltam a importância de selecionar os documentos com base em sua relevância e confiabilidade, considerando sua representatividade frente ao objeto investigado. Assim, a análise documental contribui para uma leitura crítica e fundamentada dos elementos que compuseram o cenário educacional analisado. Complementando essa perspectiva, Gil (2008) destaca que, para fins de pesquisa científica, entende-se como documento os textos escritos voltados ao esclarecimento de determinado assunto, contemplando ainda qualquer material que possa auxiliar na

compreensão e análise de um fato ou fenômeno investigado. Essa concepção amplia o escopo da análise documental, permitindo o uso de diferentes fontes como base para a interpretação das práticas e contextos institucionais.

A análise documental, neste estudo, integrou-se ao conjunto metodológico. Seu propósito foi contribuir para a resposta à questão central — de que forma a formação continuada favoreceu a apropriação crítica e significativa de práticas pedagógicas multimodais — articulando-se diretamente aos objetivos de analisar práticas atuais, identificar necessidades formativas e subsidiar propostas de formação continuada. Dessa forma, documentos como o PPP e o Regimento Escolar ampliaram a compreensão do contexto institucional, funcionando como base interpretativa em diálogo com entrevistas e observações.

Para tanto, a coleta documental foi orientada pelos princípios metodológicos propostos por Gil (2008), que destaca a importância da seleção criteriosa e da sistematização dos materiais utilizados, conforme apresentado no esquema a seguir:

Figura 1 – Procedimentos Norteadores para a Análise Documental



Fonte: a autora baseada em Gil (2008).

A imagem apresenta os princípios metodológicos da análise documental propostos por Gil (2008), que orientaram a condução de pesquisas que utilizaram documentos como fonte de dados. Esses princípios envolveram a seleção criteriosa das fontes, a classificação e a sistematização das informações, a interpretação contextualizada dos conteúdos e a articulação dos achados com o referencial teórico adotado, garantindo rigor metodológico e coerência analítica ao estudo.

2.3.2 Análise das entrevistas

A análise dos dados das entrevistas seguiu os pressupostos da análise interpretativa, orientada pela abordagem qualitativa e voltada à compreensão dos sentidos construídos pelos participantes em suas falas e práticas. Essa opção metodológica justificou-se pela natureza do objeto de estudo, que exigiu sensibilidade para interpretar as experiências docentes, os significados atribuídos ao uso da multimodalidade e os sentidos emergentes das interações pedagógicas.

Segundo Flick (2009), a análise interpretativa consiste em um processo

reflexivo e sistemático, cujo foco está na construção de sentidos a partir dos dados empíricos. O autor ressalta que, ao contrário da análise quantitativa, que busca mensuração, a análise qualitativa valoriza o conteúdo simbólico e contextual, considerando os discursos dos sujeitos como produções sociais inseridas em práticas e experiências vividas. Nessa perspectiva, Severino (2007) reforça que a análise de dados deve ser entendida como “a organização lógica dos dados recolhidos, estruturando-os de modo a evidenciar sua significação em relação ao objeto estudado” (2007 p. 123), ressaltando a importância da interpretação crítica e da coerência com os objetivos da pesquisa.

A análise foi realizada em quatro etapas principais:

Figura 2 – Percurso Metodológico da Análise Interpretativa dos Dados



Fonte: a autora.

A imagem ilustra as etapas do processo analítico adotado na pesquisa**:** transcrição das entrevistas**,** leitura dos materiais**,** categorização temática e análise interpretativa. Essas fases foram realizadas de forma sequencial e articulada, permitindo a organização e a sistematização dos dados com base nos objetivos da investigação.

As entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora e as anotações de campo organizadas de forma cronológica e temática, preservando a riqueza e autenticidade das expressões dos participantes.

Em seguida, foi realizada uma leitura atenta dos materiais, buscando apreender

uma visão geral das recorrências, temas emergentes e elementos significativos presentes nos discursos e registros observacionais.

Depois, com base nas leituras e nos objetivos da pesquisa, os dados foram agrupados em categorias temáticas, respeitando a lógica interna dos significados produzidos. Conforme Lakatos e Marconi (2003), essa etapa é essencial para que se estabeleçam relações entre os dados e os fundamentos teóricos, organizando o material de forma analítica e sistematizada.

Por fim, as categorias foram analisadas à luz do referencial teórico e dos objetivos do estudo, buscando compreender os sentidos expressos nas falas e práticas dos professores, bem como suas implicações para a formação continuada e o uso da multimodalidade na educação básica.

Como destaca Flick (2009), a análise interpretativa exige constante articulação entre os dados empíricos e os marcos conceituais, permitindo a construção de inferências fundamentadas que revelam a complexidade do fenômeno estudado. O foco não está apenas no conteúdo explícito, mas também nos significados subjacentes, nos silêncios e nas entrelinhas que compõem o discurso dos participantes.

Dessa forma, a análise interpretativa adotada nesta pesquisa permitiu acessar “o que” foi dito ou observado, mas principalmente “como” e “por que” determinadas ações e compreensões se estruturam nas práticas docentes, contribuindo para uma reflexão crítica sobre o uso da multimodalidade no contexto investigado.

Quadro 2 – Análise dos Dados

Etapa da Análise	Procedimentos Adotados	Fundamentação Teórica
1. Organização e transcrição dos dados	Transcrição integral das entrevistas; organização dos registros de observação e documentos pedagógicos	Bogdan; Biklen (1994)
2. Leitura exploratória do material	Leitura inicial e reflexiva dos dados para apreensão dos sentidos e construção preliminar de categorias	Flick (2009)
3. Codificação e categorização temática	Agrupamento das falas e dos registros por temas emergentes relacionados à multimodalidade e formação docente	Bogdan; Biklen (1994)
4. Interpretação dialógica e reflexiva	Cruzamento entre os dados empíricos e os referenciais teóricos; análise crítica e contextualizada das falas e práticas	Rojo (2012); Josso (2002)
5. Síntese dos sentidos produzidos	Elaboração de síntese interpretativa, valorizando a voz dos professores e as experiências formativas	Josso (2002); Nóvoa (1995)

Fonte: a autora.

O quadro apresentado complementou e sistematizou as etapas da análise dos dados realizados nesta pesquisa, evidenciando a articulação entre os procedimentos adotados e os referenciais teóricos que os fundamentaram. A partir da organização e da transcrição dos dados, passando pela leitura exploratória, categorização temática, interpretação dialógica e culminando na síntese dos sentidos produzidos, foram observados um percurso coerente com os pressupostos da abordagem qualitativa. Cada etapa foi conduzida de forma articulada, respeitando os objetivos do estudo e buscando compreender as experiências docentes em sua complexidade. A fundamentação teórica, ancorada em autores, conferiu solidez à análise e permitiu uma leitura crítica dos dados, valorizando a voz dos professores e revelando as

nuances do uso da multimodalidade nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, a análise interpretativa, além de desvelar sentidos produzidos nas falas e nos registros dos participantes, contribuiu para a construção de reflexões relevantes sobre a formação continuada no contexto da educação básica.

A pesquisa investigou como a formação continuada pode integrar a multimodalidade às práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de vivências docentes e inquietações pessoais, a autora propôs um programa formativo que respondesse às demandas contemporâneas da educação digital. Utilizou a abordagem qualitativa e pesquisa-formação, com coleta de dados por meio de entrevistas e análise de documentos pedagógicos em uma escola pública do Paraná. A análise interpretativa evidenciou a necessidade de uma formação crítica e contextualizada, capaz de promover práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas à diversidade de linguagens presentes na sociedade atual.

A seção seguinte apresentara a fundamentação teórica desta pesquisa, com ênfase nos conceitos de multimodalidade e formação continuada de professores. A partir de uma revisão criteriosa da literatura, especialmente de dissertações brasileiras produzidas entre 2019 e 2024, buscou-se identificar contribuições, metodologias e lacunas que dialogassem com os objetivos do estudo, oferecendo subsídios para a análise e aprofundamento da temática investigada.

3 PANORAMA TEÓRICO SOBRE MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta seção revisou a literatura relevante sobre multimodalidade e a formação continuada de professores com o objetivo de identificar teorias, metodologias e lacunas que fundamentam o presente estudo. Por meio dela, foi possível identificar as principais contribuições e tendências de estudos já realizados, o que subsidiou e ofereceu suporte adequado para a pesquisa, possibilitando o diálogo entre o estudo em desenvolvimento e a produção acadêmica já consolidada.

Segundo Prodanov e Freitas (2013 p. 131), a revisão de literatura é realizada “com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico”, visto que, ao revisar as produções acadêmicas existentes, o pesquisador estabelece uma base sólida para sua investigação. A contextualização permitiu entender as discussões atuais sobre o tema, identificando as contribuições e controvérsias. O embasamento teórico ofereceu conceitos e teorias para sustentar análises e interpretações ao longo do trabalho. Desta forma, a revisão de literatura permitiu que a pesquisa dialogasse com outras produções contribuindo com sua validade acadêmica.

A seleção de literatura foi iniciada no mês de setembro de 2024, com o objetivo de encontrar estudos relacionados ao tema multimodalidade e formação continuada de professores. Para seleção das fontes de informação, foi escolhida a base de dados e repositório acadêmico mais adequado ao tema da pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Realizou-se um recorte temporal de cinco anos, buscando estudos publicados no período de 2019 a 2024. Na busca e seleção de estudos, foram utilizadas as palavras-chave no termo de busca “multimodalidade” e “formação continuada de professores” com o objetivo de identificar em estudos recentes que abordavam discussões atuais sobre o tema e suas contribuições para a pesquisa. Somente as dissertações produzidas no Brasil, em língua portuguesa, foram consideradas, para manter uma proximidade com o contexto educacional do país.

Utilizando os critérios mencionados, foram encontrados 34 estudos. Após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, foram selecionados os que abordavam aspectos relacionados ao tema da pesquisa, totalizando quatro estudos.

Diante disso, a seção de revisão de literatura esteve estruturada em três seções principais. A primeira seção apresenta a discussão sobre os resultados das buscas e a seleção dos estudos, explorando os principais conceitos e abordagens teóricas. Em seguida, a análise dos estudos relevantes oferece um panorama das pesquisas já realizadas, destacando metodologias, resultados e contribuições para a área. Por fim, a última seção identifica lacunas na literatura, evidenciando aspectos ainda pouco investigados e apontando oportunidades para novos estudos e aprofundamentos sobre o tema.

3.1 A REVISÃO DE LITERATURA

Ao analisar as dissertações selecionadas, foram aplicados os parâmetros estabelecidos para definir os critérios de inclusão e exclusão, delimitando o escopo do estudo às produções que abordam o uso da multimodalidade na educação básica e na formação continuada de professores. Por outro lado, foram descartados todos os estudos que não tratavam de multimodalidade na educação básica e formação continuada de professores.

3.1.1 Critérios para seleção das dissertações

Os critérios de inclusão abrangem produções focadas no uso da multimodalidade na educação básica e na formação continuada de professores. Por outro lado, foram descartados todos os estudos que não tratavam de multimodalidade na educação básica e formação continuada de professores.

Após uma leitura mais aprofundada das dissertações encontradas na busca realizada, foram selecionadas quatro para análise que serão apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 – Dissertações Selecionadas

Ano	Instituição	Autor	Título
2019	Universidade Estadual de Campinas	Francieli Aparecida Dias Fagundes	Contribuições de um Curso de Extensão na Formação e Prática Docente: Possibilidades e Indícios de Novos Letramentos
2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Michelle Bedin	Multiletramentos no ensino fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/Pr
2022	Universidade Federal da Paraíba	Eurico Rosa da Silva Júnior	Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa a partir da Produção de Textos Multimodais
2022	Universidade Federal de Pernambuco	Rafael Camelo Lins	Um Estudo Reflexivo da Leitura de Textos Multimodais para o Ensino da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental

Fonte: a autora.

As dissertações foram analisadas de modo a identificar suas abordagens metodológicas, fundamentações teóricas e contribuições para a formação de professores e o uso da multimodalidade no ensino.

3.1.2 Descrição e Análise de Pesquisas sobre Multimodalidade e Formação Docente

O estudo com o título *Contribuições de um Curso de Extensão na Formação e Prática Docente: Possibilidades e Indícios de Novos Letramentos,* escrito por Francieli Aparecida Dias Fagundes, analisa as contribuições de um curso de extensão sobre Multiletramentos e novas tecnologias na formação continuada de professores.

A dissertação não fornece uma definição direta de multimodalidade, mas trata o conceito ao analisar textos que integram diferentes formas de comunicação, como linguagem verbal, elementos visuais e recursos sonoros, na construção de significados. O estudo explora a análise de memes e vídeos como exemplos de textos multimodais e destaca a relevância de compreender e aplicar esses diversos modos de significação no contexto educacional.

A abordagem conceitual sobre formação continuada na pesquisa não é apresentada de forma direta, mas discute sua definição ao longo do texto como um processo contínuo de aprendizado, voltado para a atualização e o aprimoramento das práticas e conhecimentos docentes. A formação continuada é fundamental para que os professores acompanhem as transformações sociais e tecnológicas, possibilitando a mediação crítica e reflexiva no processo de construção do conhecimento dos alunos. O estudo enfatiza a relevância de cursos de extensão e outras iniciativas que contribuem para o aperfeiçoamento profissional.

A dissertação apresenta uma análise da evolução histórica da educação no Brasil, destacando três períodos fundamentais que marcam transformações no sistema educacional no país. Nesse sentido, explica que, entre 1500 e 1930, o sistema educacional no Brasil foi excludente e seletivo, ajustando-se às demandas econômicas. A expulsão dos Jesuítas e a chegada de D. João VI impulsionaram os primeiros cursos superiores e escolas técnicas.

Entre 1930 e 1960, surgiram as primeiras universidades brasileiras e o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que denunciava a exclusão educacional. A criação do Ministério da Educação e Saúde promoveu a integração dos níveis de ensino e tornou o ensino primário gratuito e obrigatório. Na década de 1940, a fundação do SENAI e SENAC, a redemocratização e a constituição de 1946 fortaleceram a defesa da escola pública.

A partir da década de 1960, a educação no Brasil passou por mudanças significativas. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), destacaram-se reflexões sobre educação popular e conscientização, influenciadas por Paulo Freire. Com a redemocratização, a LDB de 1996, em consonância à Constituição de 1988, trouxe novas diretrizes para a educação, incluindo a inserção da tecnologia e a formação continuada de professores.

Além do panorama histórico da educação, a dissertação discute a evolução das tecnologias e suas relações com o ensino, tomando como referência as gerações tecnológicas propostas por (Santaella, 2007). Essa evolução está classificada em cinco fases:

- Primeira geração: Tecnologia do Reprodutível, como jornal, fotografia e cinema.
- Segunda geração: Tecnologia da Difusão, incluindo rádio e televisão.
- Terceira geração: Tecnologia do Disponível, representada pelos dispositivos eletrônicos portáteis.
- Quarta geração: Tecnologia do Acesso, marcado pelo advento da Internet.
- Quinta geração: Tecnologia da Conexão Contínua, caracterizada pelo uso de dispositivos móveis sempre conectados à rede.

Diante desses cenários, a dissertação enfatiza a necessidade de repensar a educação à luz das transformações tecnológicas e sociais contemporâneas. A importância de um modelo educacional que dialogue com a realidade digital, preparando tanto educadores quanto alunos para os desafios do século XXI.

A fundamentação teórica da dissertação aborda diferentes conceitos e perspectivas que sustentam a pesquisa sobre formação continuada de professores e a apropriação de novas tecnologias na educação. Os principais aspectos discutidos são apresentados a seguir

Quadro 4 – Principais Conceitos e Referenciais Teóricos da Pesquisa

Conceito	Descrição	Principais Autores
Multiletramentos	Refere-se à multiplicidade de linguagens, mídias e canais de comunicação, bem como à diversidade cultural e linguística que atravessa as práticas sociais contemporâneas.	New London Group (1996)
Novos Letramentos	Enfatiza a necessidade de uma nova mentalidade (new ethos) para o uso das tecnologias digitais, indo além da dimensão técnica rumo a práticas críticas, colaborativas e participativas.	Lankshear & Knobel (2007)
Letramento Crítico	Defende o desenvolvimento da consciência crítica nas práticas de leitura e escrita, promovendo interpretações que considerem relações de poder, ideologia e contextos socioculturais.	Luke & Freebody (1997); Menezes de Souza (2011)
Formação Docente	Concebe o saber docente como plural, construído ao longo da trajetória profissional, incluindo experiências, conhecimentos adquiridos e processos formativos contínuos.	Tardif (2002)
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	Discute o papel das TDIC como mediadoras das interações sociais contemporâneas e suas implicações para o campo educacional, especialmente para o desenvolvimento de práticas inovadoras.	Buzato (2016); Santaella (2013)

Fonte: a autora.

Esse aporte teórico é empregado para discutir as potenciais contribuições de um curso de extensão na formação continuada de professores, na construção de uma nova perspectiva e na adoção crítica das novas tecnologias.

Na dissertação de título *Multiletramentos no Ensino Fundamental I: Processos de Criação e Práticas Pedagógicas de uma Formação Continuada para Professores de Toledo/Pr*, de autoria de Michelle Bedin, a definição de multimodalidade é descrita como a articulação de diferentes formas de linguagem, como escrita, imagens estáticas ou em movimento, sons e outros recursos semióticos, na composição de textos digitais (hipermídia). Esse conceito envolve práticas de leitura e escrita que levam em conta essas múltiplas linguagens, abordando também a diversidade cultural e a variedade de perspectivas que elas proporcionam.

O texto não fornece definição explícita de “formação continuada”. No entanto, menciona que a formação continuada de professores é essencial para ressignificar saberes e aprofundar o conhecimento teórico e prático adquiridos na formação inicial e durante a trajetória. A formação continuada é vista como um meio de proporcionar aos professores experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, além de contribuir para a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem.

A evolução histórica apresentada no texto aborda o desenvolvimento de documentos norteadores da educação no Brasil, com foco na Constituição Federal de 1988: Introduz o conceito de formação básica comum, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): consolida o conceito de formação comum e estabelece diretrizes para a educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): reforça a necessidade de uma formação básica comum, o Plano Nacional de Educação (PNE) adota o termo “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, o Referencial Curricular do Paraná (RCP): elaborado para atender as especificidades do estado, com base na BNCC. Esses documentos visam a garantir uma formação básica comum, respeitando a diversidade regional e orientando a elaboração dos currículos das redes de ensino.

O aporte teórico apresentado na dissertação é baseado em diversos conceitos e autores relevantes para a compreensão dos multiletramentos e das tecnologias digitais na educação, sendo alguns dos principais:

Quadro 5 – Síntese dos Principais Referenciais Teóricos

Eixo Temático	Descrição / Ideias Centrais	Autores / Referências
Multiletramentos	Considera a pluralidade cultural e linguística e a multiplicidade semiótica dos textos na sociedade contemporânea.	Grupo de Nova Londres; Rojo (2012)
Concepção de Linguagem	Compreende a linguagem como ato social, histórico e ideológico, produzido nas relações sociais e em situações reais de comunicação.	Bakhtin/Volochinov (1988[1929])
Pedagogia dos Multiletramentos	Propõe uma nova pedagogia que integra múltiplos canais e meios de comunicação, valorizando a diversidade cultural e linguística.	New London Group (1996)
Tecnologias Digitais e Hipertexto	Aborda como as tecnologias digitais e os hipertextos possibilitam novas formas de leitura e escrita, articulando texto, imagem, som e outras modalidades.	Lemke (1998); Santaella (2013)
Leitura e Escrita Multimodal	Destaca a necessidade de desenvolver habilidades para compreender e produzir textos multimodais, combinando linguagens verbais e não verbais.	Cani & Coscarelli (2016)
Formação Continuada	Ressalta a importância de formação permanente para que professores incorporem TDIC e práticas de multiletramentos às suas práticas pedagógicas.	Kenski (2013); Meotti & Castela (2017)

Fonte: a autora.

Esses aportes teóricos fundamentam a pesquisa e a proposta de formação continuada apresentada na dissertação, visando proporcionar aos professores

experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos e contribuir para a prática docente e o processo de ensino e aprendizado dos alunos.

Na dissertação que tem por título *Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa a partir da Produção de Textos Multimodais*, escrita por Eurico Rosa da Silva Júnior, a multimodalidade é definida como a utilização de mais de uma modalidade de linguagem ou de diferentes sistemas de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.

No estudo em questão, o autor discute a formação continuada no cenário educacional contemporâneo, que, nos últimos anos, a qualificação dos professores da educação básica passou a ser uma preocupação relevante, diante da expressiva expansão do sistema educacional brasileiro. Esse crescimento, evidenciado pelo aumento das matrículas, não necessariamente refletiu em melhorias na qualidade do ensino, revelando desafios como baixos salários dos professores, escassez de material didático, inadequação dos espaços escolares, além da formação docente pouco envolvente.

O autor fundamenta sua definição de formação continuada na legislação vigente, referindo-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, no artigo 4º estabelece os cursos de atualização como parte desse processo.

> A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Desta forma, a formação continuada integra-se à prática docente, como componente essencial, considerando seu papel e sua relevância para o aprimoramento de habilidade dos profissionais para compartilhar conhecimento e orientar os alunos no desenvolvimento de uma postura mais proativa e engajada.

A evolução histórica é abordada pelo autor, principalmente, na produção textual e na formação docente. Destacando mudanças significativas ao longo do tempo, alguns pontos:

A produção textual sofreu transformações expressivas, refletindo diferentes concepções de ensino e aprendizagem.

Modelo Tradicional: Inicialmente, a produção textual era vista de forma rígida e padronizada, com ênfase na correção gramatical e na estrutura fixa (começo, meio e fim). Não havia espaço para autoria própria ou para revisão textual.

Perspectiva Interacionista: Com o tempo, a escrita passou a ser entendida como um processo interativo, no qual o aluno é o sujeito ativo na construção do texto. Essa abordagem valoriza a oralidade, a troca de informação entre os estudantes e professores e o desenvolvimento da autonomia na escrita.

Multiletramentos: Atualmente, a produção textual incorpora novas formas de linguagens e mídias, resultando em textos multimodais que combinam diferentes elementos, como imagens, vídeos e hipertextos. A BNCC reforça a importância de desenvolver competências que permitam aos alunos produzir textos adequados a diferentes meios de circulação, promovendo compreensão, autonomia, fluência e criticidade.

Assim como a produção textual, a formação de professores também passou por mudanças significativas para atender às novas exigências educacionais.

Formação Inicial: A formação dos professores era focada na teoria, com pouca ênfase na prática pedagógica. Os cursos de letras, por exemplo, nem sempre preparavam adequadamente os docentes para atuar no ensino fundamental e médio.

Formação Continuada: Com o avanço das demandas educacionais, tornou-se evidente a necessidade de um aprimoramento contínuo. A Resolução CNE/CP Nº 1/2020 destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento de competências docentes, incluindo o uso de tecnologias digitais e a produção de textos multimodais.

Formação Docente Atual: Atualmente, a preparação dos professores busca integrar práticas multimodais e o uso das tecnologias digitais, capacitando-os para lidar com os desafios do ensino contemporâneo. A BNCC e outros documentos oficiais reforçam a necessidade de um docente capaz de mediar o aprendizado em ambientes cada vez mais dinâmicos e interconectados.

A evolução histórica da produção textual e da formação de docentes evidencia a transição de um ensino tradicional e engessado para práticas mais dinâmicas e alinhadas ao mundo digital. Essa mudança reflete a busca por uma educação que valorize a autoria, a interação e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a comunicação na sociedade atual.

Ao longo do trabalho, o autor utiliza diversas fundamentações teóricas para embasar a proposta de formação continuada para professores, focando na melhoria da prática docente, destacando-se:

Pedagogia dos Multiletramentos: Baseada nos princípios do New London Group, que incluem a prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada/transformadora. Referências incluem Dionísio (2006) e Fischer (2007).

Formação Docente: Discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores, com base em autores como Veiga (2008), Leitão de Melo (1999), Imbernón (2016), Ferrarezi Júnior (2014), Pessoa (1986), Guedes (2006), Xavier (2013), Guedes e Viana Júnior (2013), Araújo (2014), Roza e Menezes (2019).

Multimodalidade e Multiletramentos: Discussões sobre a integração de diferentes linguagens e mídias na educação, com base em Ribeiro (2020), Hissa e Sousa (2020), Fischer (2007), Raulik (2017), Rojo e Barbosa (2015), Brasil (2017).
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise das competências e habilidades previstas na BNCC para a produção de textos multimodais, destacando a importância da contextualização e da prática situada.

A partir dessas fundamentações, a pesquisa propõe um modelo de formação continuada para professores, focada na produção de textos multimodais e na qualificação da prática docente, para um ensino mais dinâmico e adequado às demandas da sociedade atual.

Na pesquisa denominada *Um Estudo Reflexivo da Leitura de Textos Multimodais para o Ensino da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental*, produzida por Rafael Camelo Lins, a multimodalidade refere-se à composição de textos que utilizam múltiplas formas de linguagem para transmitir uma mensagem. Isso inclui a combinação de elementos verbais (escritos ou falados) com elementos visuais (imagens, gráficos, cores), sonoros (música, efeitos sonoros), gestuais (movimentos, expressões faciais) e outros modos de comunicação.

A multimodalidade é essencial para a compreensão de textos contemporâneos, especialmente em contextos educacionais, onde a integração de diferentes linguagens pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e tornar a comunicação mais eficaz e envolvente.

No texto, a formação continuada é mencionada no contexto das considerações finais, onde se destaca a sua importância em rede para auxiliar o professor na análise e reflexão sobre sua prática pedagógica. A formação continuada é vista como um meio para que o professor tenha autossuficiência na abordagem adequada dos descritores e habilidades de leitura, especialmente no trabalho com textos multimodais.

A dissertação aborda a evolução histórica da educação no Brasil a partir de marcos regulatórios fundamentais, documentos foram essenciais para a consolidação de diretrizes pedagógicas que orientam o ensino no país, refletindo a necessidade de adequação das práticas educacionais às demandas sociais. Aqui estão os principais pontos mencionados:

Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/1996): Definiu e regularizou a educação brasileira, estabelecendo diretrizes gerais para a organização da educação nacional.

Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): Foram um dos primeiros documentos oficiais a auxiliar os professores em suas práticas docentes dentro do novo parâmetro estabelecido pela LDB.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017): Continuou a proposta dos PCN, mas reestruturou os eixos organizadores em quatro: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. A BNCC enfatiza um trabalho mais focado nos usos da língua e das linguagens, promovendo práticas de linguagem mais contextualizadas e reflexivas.

Esses documentos refletem a evolução das políticas públicas educacionais no Brasil, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam a competência comunicativa e a utilização de múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem.

Na dissertação, os principais autores utilizados como aporte teórico, para fundamentar a análise e a discussão sobre a leitura de textos multimodais e o desenvolvimento da competência do leitor, incluem:

Bakhtin, Mikhail (1995, 2004): Suas contribuições são fundamentais para a compreensão da linguagem como fenômeno social e interacional. Ele é citado em relação à importância dos gêneros discursivos e à interação verbal.

Marcuschi, Luiz Antônio (2008): É referenciado principalmente em relação à leitura e compreensão de textos, destacando a importância da produção e apropriação de sentido.

Santaella, Lucia (2004, 2005): Suas obras são utilizadas para discutir a evolução das práticas de leitura e a importância das linguagens multimodais na era digital.

Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006): São citados em relação à gramática do design visual e à multimodalidade dos textos.

Rojo, Roxane (2013, 2015): Suas discussões sobre multiletramentos e gêneros discursivos são utilizadas para contextualizar a importância dos textos multimodais.

Esses autores oferecem suas contribuições ao apresentar diferentes perspectivas sobre linguagem, leitura, multimodalidade e ensino, ampliando e fortalecendo o embasamento teórico do texto. Essas contribuições estão elencadas no quadro 4.

Quadro 6 - Síntese das Pesquisas Analisadas

Título	**Autores**	**Definição de Multimodalidade**	**Aporte teórico**
Contribuições de um Curso de Extensão na Formação e Prática Docente: Possibilidades e Indícios de Novos Letramentos	Francieli Aparecida Dias Fagundes	Integração de diferentes modos de comunicação e significação na construção do conhecimento.	New London Group (1996);Lankshear e Knobel (2007); Tardif (2002);Menezes de Souza, (2011); Buzato (2016); Santaella (2013)
Multiletramentos no ensino fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/Pr	Michelle Bedin	Articulação de diferentes formas de linguagem e recursos semióticos na composição de textos digitais.	New London Group (1996); Rojo (2012) Bakhtin/Volochinov (1988); Lemke (1998); Santaella (2013); Cani e Coscarelli (2016); Kenski (2013); Meotti e Castela (2017)
Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa a partir da Produção de Textos Multimodais	Eurico Rosa da Silva Júnior	Múltiplas linguagens ou sistemas de signos, símbolos (semiose) na comunicação.	New London Group (1996); Dionísio (2006) ; Fischer (2007);Veiga (2008) Roza e Menezes (2019). Guedes (2006) Ribeiro (2020); Rojo e Barbosa (2015) Brasil (2017)
Um Estudo Reflexivo da Leitura de Textos Multimodais para o Ensino da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental	Rafael Camelo Lins	Combinação de diferentes formas de linguagem para transmitir uma mensagem.	Bakhtin, Mikhail (1995, 2004) Marcuschi, Luiz Antônio (2008) Santaella, Lucia (2004, 2005) Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006); Rojo, Roxane (2013, 2015)

Fonte: a autora.

A análise das pesquisas apresentadas no quadro evidencia a pluralidade de olhares sobre a multimodalidade, ressaltando sua relevância para o campo educacional e para a formação de professores. As diferentes perspectivas teóricas e metodológicas apresentadas ampliam a compreensão acerca do uso de múltiplas linguagens e recursos semióticos nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, essas contribuições fortalecem a fundamentação desta pesquisa, ao indicar caminhos que valorizam práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com as demandas contemporâneas da educação.

3.1.3 Metodologias, Resultados e Lacunas das Pesquisas

Na dissertação de Fagundes (2019), foi realizado um estudo de caso, os participantes da pesquisa foram 13 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que participaram de um curso de extensão. A metodologia utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa-interpretativista. Para a coleta de dados, foram empregadas técnicas como observação participante, questionários iniciais, relatos escritos e interações em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

O estudo revelou que os cursistas adquiriram uma compreensão significativa sobre os conceitos de multiletramentos e novos letramentos, demonstrando capacidade de aplicá-los em suas práticas pedagógicas. Apesar das limitações estruturais em muitas escolas, os professores mostraram criatividade ao utilizar as tecnologias disponíveis, como celulares para gravação de vídeos e laboratórios de informática com recursos reduzidos.

Observou-se uma reorientação nas práticas pedagógicas, com a incorporação mais crítica e reflexiva das tecnologias digitais, resultando na produção de vídeos, memes e histórias em quadrinhos pelos alunos. Além disso, os participantes destacaram a relevância do curso para sua formação continuada, valorizando a relação entre teoria e prática e as trocas de experiências. A pesquisa concluiu que a formação continuada foi eficaz na construção de uma nova mentalidade entre os cursistas, levando-os a enxergar as tecnologias como ferramentas mediadoras do aprendizado. No entanto, desafios estruturais, como a falta de recursos e a resistência de alguns gestores, ainda dificultam a implementação de práticas inovadoras.

As lacunas identificadas no estudo apontam a necessidade de políticas públicas para reduzir desigualdades na infraestrutura escolar e fortalecer a formação continuada dos professores. O apoio institucional das escolas e gestores é essencial para incentivar o uso de tecnologias educacionais e modernizar as práticas pedagógicas. A formação docente precisa ser aprimorada, incorporando o uso de novas tecnologias e multiletramentos já na formação inicial, além de oferecer oportunidades contínuas de capacitação que considerem a carga de trabalho dos professores. Por fim, é fundamental promover uma cultura de inovação e criatividade, estimulando o uso de abordagens pedagógicas dinâmicas e transformadoras que integrem as tecnologias de maneira eficaz no ensino.

Na dissertação de Bedin (2020), foi realizado um estudo de caso com 40 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, aplicada e descritiva, estruturada em duas etapas principais, a primeira etapa foi a aplicação de um questionário diagnóstico e a análise documental. Na segunda etapa, foi a elaboração e oferta de uma formação continuada, coleta e análise dos dados.

Os resultados indicam que a formação continuada recebeu uma avaliação positiva, excedendo as expectativas ao oferecer conteúdo pertinentes e estruturados, além de incentivar a troca de experiências entre os participantes. Observou-se um avanço considerável no conhecimento sobre multiletramentos digitais, refletindo-se de forma positiva na atuação docente, com aprimoramentos no planejamento, nas abordagens metodológicas e nos processos avaliativos. Como resultado, os professores passaram a incorporar mais recursos digitais em suas aulas e a diversificar o uso de diferentes gêneros discursivos no ensino.

O estudo destacou a importância da formação continuada para que os professores utilizem as tecnologias digitais de forma pedagógica e eficiente, enfatizando metodologias práticas e colaborativas. Os multiletramentos são fundamentais para preparar os alunos para as demandas da sociedade atual, exigindo estratégias que integrem diversas linguagens e recursos tecnológicos. A formação oferecida mostrou-se um meio eficaz para a adaptação docente ao ensino digital.

Para futuras pesquisas, sugere-se o acompanhamento das práticas docentes, a análise do potencial multimodal dos materiais didáticos e a presença dos multiletramentos nos documentos curriculares. O estudo reforça a relevância desses

aspectos na educação e contribui para o desenvolvimento de novas políticas educacionais.

A pesquisa apontou diferentes desafios e percepções sobre a formação continuada para o uso de tecnologias digitais. Um dos principais problemas foi a desigualdade no acesso a equipamentos e internet de qualidade, o que afetou a participação e o aproveitamento dos professores. Além disso, havia diferenças no nível de familiaridade com as ferramentas digitais, o que influenciou a experiência de aprendizagem. A carga horária da formação foi considerada insuficiente por alguns docentes, enquanto outros avaliaram que o tempo foi adequado para o aprendizado.

Apesar do avanço no conhecimento sobre tecnologia, a incorporação efetiva desses recursos no ensino ainda enfrenta barreiras, como resistência à mudança e dificuldades no planejamento das aulas. A necessidade de mais momentos de troca e colaboração foi ressaltada, mas a valorização dessas atividades variou entre os participantes, por fim, houve interesse em aprofundar temas específicos, como a criação de vídeos e podcasts, mas essa demanda variou conforme a experiência prévia de cada docente.

As lacunas e divergências identificadas na pesquisa apontam para a necessidade de uma abordagem mais personalizada e flexível na formação continuada dos professores. É essencial considerar as diferentes realidades e níveis de conhecimento dos professores para oferecer uma formação que atenda às suas necessidades específicas e promova uma integração efetiva das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Na dissertação de Lins (2020), a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, centrada na análise e descrição dos elementos estruturais de gêneros multimodais, como tirinhas, charges e infográficos. Além disso, buscou desenvolver propostas de atividades voltadas para a compreensão leitora, aplicáveis ao contexto da sala de aula. A metodologia empregada integrou os descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e do SAEPE com estratégias de leitura, aliando essa articulação à avaliação de questões presentes nos livros didáticos da disciplina.

Os resultados e conclusões da pesquisa indicam que a compreensão leitora, a partir das estratégias de leitura, pode ser significativamente enriquecida ao utilizar a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e do SAEPE. A pesquisa destaca a importância de preparar os estudantes para os desafios da vida, para o

mercado de trabalho, o desenvolvimento do intelecto, a autonomia e o pensamento crítico. A dissertação também sugere que a integração das matrizes de referência do SAEB e SAEPE nas práticas pedagógicas pode orientar os professores a desenvolverem habilidades de leitura de forma contínua e eficaz ao longo do processo de escolarização.

Entre as lacunas identificadas na pesquisa destaca-se a classificação equivocada de gêneros textuais nos livros didáticos, o que pode prejudicar a compreensão dos estudantes. Além disso, há uma exploração insuficiente da multimodalidade, limitando a interação entre linguagens verbal e visual. Também foi observada uma desconexão entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de maior alinhamento entre as abordagens teóricas sobre multimodalidade e o ensino em sala de aula.

Já as divergências incluem inconsistências na nomenclatura dos gêneros textuais entre os livros didáticos e as matrizes de referência, o que pode gerar confusão para professores e alunos. Além disso, há diferenças na distribuição dos descritores entre as avaliações do SAEB e do SAEPE, resultando em abordagens inconsistentes no ensino da leitura. Por fim, a pesquisa apontou que o foco excessivo em aulões preparatórios para avaliações externas, em detrimento de um trabalho contínuo, limita o desenvolvimento das competências leitoras.

Os docentes necessitam de capacitação adequada para ensinar textos multimodais de forma mais eficiente. Os resultados das avaliações externas (SAEB e SAEPE), não são devidamente utilizados para replanejar e aprimorar as práticas pedagógicas. Essas questões evidenciam a necessidade de revisão e aprimoramento dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais coerente e eficaz no ensino da leitura e da multimodalidade.

A pesquisa conclui que a inclusão de textos multimodais no currículo e a aplicação de estratégias de leitura específicas são fundamentais para preparar os alunos para os desafios contemporâneos, promovendo uma educação mais significativa.

Na dissertação de Silva Júnior (2020), há uma abordagem qualitativa, que combinou pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. A revisão de literatura abrangeu temas como formação docente, multiletramentos, gêneros textuais e produção textual escrita. Já a pesquisa-ação envolveu a aplicação de questionários semiestruturados

para 20 professoras de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seguida pela oferta de um curso de formação continuada sobre produção textual multimodal, realizado na plataforma Moodle da UFPB. O curso, dividido em seis módulos, contou com atividades teóricas e práticas, além do uso de diários de bordo e relatos de experiência, que permitiram avaliar o impacto da formação na prática docente.

O curso de formação continuada ofertado foi bem recebido, auxiliando na compreensão e na aplicação de textos multimodais, melhorando a prática docente. Os resultados evidenciam a necessidade de formação continuada para o uso de textos multimodais e tecnologias digitais. Além disso, investimentos em infraestrutura tecnológica e o apoio institucional são fundamentais para que as escolas possam oferecer melhores condições de ensino. O impacto positivo do curso reforça que a capacitação docente é essencial para aprimorar a qualidade do ensino e favorecer o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos

O estudo sugere ampliar os programas de formação continuada específicos para o uso de tecnologias e textos multimodais, além de criar políticas públicas que garantam o suporte necessário para a adoção de novas metodologias na educação alinhadas à BNCC, incluindo a disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas.

Algumas lacunas foram reveladas na análise, como a falta de formação específica em produção textual multimodal entre as docentes e a ausência de recursos tecnológicos nas escolas, além de apontar a carência de programas permanentes de formação continuada e o tempo insuficiente para o planejamento das aulas. Observou-se divergências no domínio das tecnologias, no impacto das TICs no ensino e na autopercepção das práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, para superar esses desafios, é essencial investir em ações concretas como capacitação contínua, equipar as escolas com recursos tecnológicos e garantir tempo adequado para o planejamento das aulas.

3.1.4 Discussão dos Estudos à Luz da Fundamentação Teórica

Perante dos estudos descritos anteriormente, constatamos pontos em que eles concordam e pontos em que se opõem. O quadro a seguir apresenta uma síntese de estudos sobre formação continuada de professores voltada aos multiletramentos e à multimodalidade, organizado em quatro colunas, destacando resultados e limitações. Dessa forma, o quadro permite visualizar de maneira organizada e comparativa as evidências positivas e as contradições ainda presentes na implementação dessas abordagens no contexto educacional.

Quadro 7 - Discussão dos Resultados: Evidências e Contradições

Título	Autores	Resultados	Incongruências
Contribuições de um Curso de Extensão na Formação e Prática Docente: Possibilidades e Indícios de Novos Letramentos	Francieli Aparecida Dias Fagundes	Compreensão significativa sobre os conceitos de multiletramentos e novos letramentos Reorientação nas práticas pedagógicas Fortalecimento da relação entre teoria e prática. Aplicação multiletramentos na prática pedagógica.	Limitações estruturais nas escolas. Resistência de alguns gestores escolares. Ausência de Políticas públicas voltadas para multiletramentos. Deficiência na formação continuada para o uso dos multiletramentos.
Multiletramentos no ensino fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/Pr	Michelle Bedin	Avanço na compreensão dos multiletramentos digitais. Incorporação dos recursos digitais na sala de aula Ampliação de diversidade de gêneros discursivos no ensino. Melhoria do conhecimento sobre o uso tecnologia.	Desigualdade ao acesso à internet. Discrepância no domínio das ferramentas digitais entre professores. Carga horária do curso de formação insuficiente. Necessidade de novas políticas educacionais.

Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa a partir da Produção de Textos Multimodais	Eurico Rosa da Silva Júnior	Alta aceitação do curso pelos professores. Os textos multimodais contribuíram para melhorar a prática. Desenvolveu a competência leitora dos alunos.	Insuficiência de formação específica em produção de texto multimodal. Falta de políticas públicas para alinhar as práticas pedagógicas à BNCC. Carência de recursos tecnológicos nas escolas Tempo insuficiente para o planejamento das aulas.
Um Estudo Reflexivo da Leitura de Textos Multimodais para o Ensino da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental	Rafael Camelo Lins	Estratégia de Leitura com resultado positivo. Textos multimodais promovendo uma educação mais significativa. Preparar os alunos para a vida.	Uso insuficiente das potencialidades da multimodalidade. Classificação equivocada de gêneros textuais. Desconexão entre teoria e prática.

Fonte: a autora.

Diante do quadro apresentado anteriormente, constatamos que Fagundes (2019) identificou que as limitações na formação docente para a apropriação das tecnologias digitais e a adoção de práticas alinhadas à Pedagogia dos Multiletramentos e aos Novos Letramentos estão diretamente relacionadas ao problema investigado. A pesquisa ancora-se no conceito de multiletramentos (New London Group, 1996) que destaca a necessidade de integrar diferentes modos de comunicação no ensino, exigindo dos professores habilidades técnicas e uma compreensão crítica das tecnologias digitais. Fagundes (2019), respaldado em Lankshear e Knobel (2007), enfatiza a importância de um novo *ethos*, essencial para que as TDIC sejam utilizadas como ferramentas de transformação educacional. O estudo se apoia no Letramento Crítico (Luke; Freebody, 1997; Menezes de Souza, 2011), que reforça a necessidade de formar sujeitos críticos e participativos. Fagundes (2019) sustenta seus estudos em Tardif (2002), o qual aponta que a formação docente é contínua, demandando políticas públicas eficazes. No contexto das TDIC, Fagundes (2019) baseia-se nas contribuições de Buzato (2016) e Santaella (2013) ressaltam seu papel central na mediação do ensino.

Com base na revisão teórica, Fagundes (2019) evidencia a relevância da pesquisa ao demonstrar a necessidade de um curso de extensão que contribua para a formação continuada dos professores, promovendo e incentivando práticas pedagógicas inovadoras.

Bedin (2020), a partir de seu estudo, identificou que a falta de formações continuadas contextualizadas está diretamente relacionada ao problema investigado neste estudo. A pesquisa busca compreender como a formação continuada pode promover práticas pedagógicas inovadoras com tecnologias digitais, considerando os multiletramentos. A literatura indica que muitas formações são padronizadas, desconsiderando as realidades dos professores, o que dificulta a implementação efetiva de práticas inovadoras. Além disso, Bedin (2020) aponta que diretrizes curriculares, como a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná, nem sempre se traduzem em ações concretas de formação docente.

Diante disso, a pesquisa de Bedin (2020) torna-se pertinente ao propor e avaliar um programa de formação sobre multiletramentos digitais, alinhado às concepções e necessidades dos professores. Assim, a dissertação de Bedin (2020) contribui para a

construção de um modelo formativo mais flexível e contextualizado, favorecendo a integração significativa das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Silva Júnior (2020), a partir do seu estudo, verificou que a carência de formação específica em produção textual multimodal, a ausência de recursos tecnológicos nas escolas e a insuficiência de programas permanentes de formação continuada estão diretamente relacionados ao problema investigado neste estudo. Silva Júnior (2020) fundamenta-se em *A Pedagogia dos Multiletramentos*, baseada nos princípios do New London Group, ressalta a necessidade de uma abordagem educacional que contemple múltiplas linguagens e práticas, permitindo que os professores integrem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de maneira significativa.

No campo da formação docente, Silva Júnior (2020) embasou-se em autores como Imbernón (2016) e Veiga (2008), os quais destacam a necessidade de capacitações contínuas que atendam às demandas emergentes. Além disso, baseia-se nas contribuições da multimodalidade e os multiletramentos Rojo; Barbosa (2015); Ribeiro (2020) e reforçam a importância de incorporar diferentes mídias e linguagens no ensino, conforme previsto na BNCC Brasil (2017), que orienta a produção de textos multimodais no ensino fundamental.

Dessa forma, a revisão teórica realizada por Silva Júnior (2020) justifica a necessidade de investigar se as formações continuadas atendem aos pressupostos curriculares e propõe um curso de extensão voltado à qualificação dos professores, promovendo um ensino mais dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas.

Lins (2022), a partir da pesquisa, explica que as lacunas no ensino de gêneros multimodais, como a classificação equivocada nos livros didáticos, a exploração insuficiente da relação entre linguagem verbal e visual e a desconexão entre teoria e prática em sala de aula, estão diretamente relacionadas ao problema investigado neste estudo. A pesquisa se apoia nos estudos de Bakhtin (1995, 2004) sobre gêneros discursivos e interação verbal, bem como nas contribuições de Marcuschi (2008) acerca da leitura e apropriação de sentidos. Além disso, Lins (2022) pauta-se em Santaella (2004, 2005) para discutir a evolução das práticas de leitura na era digital, e em Kress & Van Leeuwen (2006) que abordam a multimodalidade e a gramática do design visual. As reflexões de Rojo (2013, 2015) sobre multiletramentos reforçam a importância da integração de textos multimodais no ensino, promovendo um letramento crítico e ampliado.

Assim, a revisão teórica apresentada por Lins (2020) reforça a importância de investigar como a compreensão do leitor de gêneros multimodais é proposta para estudantes do 6º ano, além de subsidiar a elaboração de atividades didáticas alinhadas aos descritores do SAEB e SAEPE**,** garantindo um ensino mais eficiente e contextualizado.

Esta seção revisou a literatura sobre multimodalidade e formação continuada de professores, analisando dissertações publicadas entre 2019 e 2024. Os estudos evidenciam a importância da capacitação docente para a integração da multimodalidade e tecnologias digitais na prática pedagógica, mas apontam desafios como a falta de infraestrutura, a ausência de programas permanentes e a desconexão entre teoria e prática. Fundamentado em autores como New London Group (1996), Rojo e Barbosa (2015) e Santaella (2013), que reforçam a necessidade de formações alinhadas à BNCC, promovendo práticas inovadoras e contextualizadas. Assim, justifica-se a investigação sobre estratégias adequadas para qualificar os professores no uso da multimodalidade no ensino.

Diante da necessidade de repensar as práticas pedagógicas à luz das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da formação continuada na qualificação docente. Nesse sentido, a próxima seção aborda os fundamentos teóricos, os marcos legais e os desafios que envolvem a formação continuada de professores da Educação Básica, destacando sua importância para o fortalecimento da prática pedagógica e para a integração de abordagens inovadoras, como os multiletramentos e a multimodalidade, no cotidiano escolar.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção discute os fundamentos da formação continuada de professores da Educação Básica, destacando sua relevância frente às transformações educacionais, tecnológicas e sociais do mundo contemporâneo. Aborda os marcos legais que sustentam essa formação, os desafios enfrentados por docentes na prática cotidiana e propõe a integração dos conceitos de multiletramentos e multimodalidade como caminhos formativos inovadores. Também são exploradas estratégias pedagógicas que valorizam diferentes linguagens e promovem uma educação mais crítica, dinâmica e contextualizada. Assim, discutimos a formação continuada, multiletramentos e multimodalidade como eixos que fundamentam (OE1) a análise das práticas docentes, (OE2) a identificação de necessidades formativas e (OE3) o desenho do programa de formação.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada de professores da Educação Básica tem sido pauta recorrente nos debates educacionais, especialmente frente aos desafios enfrentados no cenário contemporâneo. Compreendida como uma prática indispensável à qualificação do ensino, ela se apresenta como estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional docente, contribuindo com a construção de uma educação de qualidade, democrática e contextualizada.

Atuar na docência exige constante atualização e reflexão, e, sob essa ótica, a formação continuada representa uma ferramenta essencial para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Ela se constitui como um dos pilares fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação de qualidade, capaz de responder às demandas sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Diferentemente da formação inicial, que oferece os conhecimentos basilares para o ingresso na carreira docente, a formação continuada se desenvolve ao longo da trajetória profissional, sendo concebida como um processo permanente, reflexivo e situado, que se entrelaça às experiências vividas no contexto escolar.

Diferenciamos atualização pontual (eventos esporádicos), desenvolvimento profissional (processo contínuo e colaborativo) e formação continuada (produção de saberes a partir da experiência e da coautoria docente), eixo metodológico desta dissertação.

A seguir, serão discutidos os fundamentos teóricos da formação docente, as políticas públicas que a orientam e os principais desafios enfrentados na sua implementação. A análise considera o contexto das transformações educacionais e tecnológicas, destacando a importância da articulação entre teoria, prática e condições reais de trabalho docente.

4.1.1 Dimensões conceituais

A formação continuada de professores compreende um processo dinâmico, reflexivo e permanente, voltado para o aprimoramento profissional, a partir de experiências vivenciadas na prática docente. Essa formação deve ser situada, ou seja, conectada às realidades e demandas concretas das escolas, de forma a contribuir efetivamente para a qualificação do ensino e o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Imbernón (2000), a formação de professores não deve se restringir à simples atualização de conteúdos científicos e pedagógicos. Pelo contrário, ela precisa constituir-se como um processo mais amplo, que favoreça a criação de ambientes propícios à participação ativa, à reflexão crítica e à aprendizagem contínua, permitindo que os profissionais da educação se preparem para lidar com as constantes transformações e incertezas que caracterizam o cenário social e educacional. Nesta dissertação, formação situada implica desenvolver competências para planejar, implementar e avaliar práticas multimodais (texto, imagem, som, gesto e espaço) com intencionalidade pedagógica.

A formação docente não se esgota na formação inicial. Ela precisa ser contínua, promovendo momentos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o que possibilita a reelaboração de saberes e o fortalecimento da identidade profissional. Trata-se de um processo formativo que deve considerar os contextos socioculturais em que o professor atua, valorizando os saberes da experiência e favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Nóvoa (2019) ressalta que a formação continuada precisa estar intimamente vinculada à prática docente e à realidade vivida nas escolas. Para o autor, o

desenvolvimento profissional do professor se concretiza por meio do trabalho conjunto com seus pares, o que evidencia a importância de propostas formativas fundamentadas na colaboração e no contexto escolar cotidiano.

A necessidade de uma formação continuada crítica e contextualizada torna-se ainda mais evidente diante dos desafios contemporâneos enfrentados pelos educadores da educação básica, como a crescente diversidade nas salas de aula, as demandas da cultura digital, os processos de inclusão e a reconfiguração das formas de ensinar e aprender. Diante dessas transformações sociais e tecnológicas, torna-se urgente repensar os processos formativos, superando a lógica da simples transmissão de conteúdos e adotando uma abordagem reflexiva, participativa e situada.

Nesse sentido, Imbernón (2000) enfatiza que a formação do professor deve estar centrada no desenvolvimento de estratégias cognitivas e decisórias, que favoreçam a atuação consciente em contextos marcados por incertezas. A incorporação das tecnologias digitais, por exemplo, deve ocorrer com intencionalidade pedagógica, articulando recursos ao planejamento didático de modo a potencializar aprendizagens significativas. Essa concepção contribui para o fortalecimento de práticas mais autônomas, inovadoras e alinhadas às exigências do mundo contemporâneo.

As diretrizes educacionais brasileiras também apontam nessa direção. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância de que os docentes estejam em constante atualização, apropriando-se de saberes que favoreçam um ensino interdisciplinar, integrado e voltado à formação integral dos estudantes.

Em tempos marcados por rápidas mudanças e complexidade crescente, como os novos modos de comunicação, a ampliação das desigualdades sociais e os imperativos da inclusão, a formação continuada assume um papel estratégico na preparação dos professores. Ela deve promover a atualização teórico-metodológica e o desenvolvimento de competências voltadas à construção de práticas pedagógicas críticas, criativas e socialmente comprometidas. Como destaca o próprio Imbernón (2000), é fundamental que esse processo formativo esteja ancorado em práticas investigativas e colaborativas, que permitam aos docentes enfrentar os desafios de seu cotidiano profissional com consciência crítica e capacidade de transformação.

Diante disso, é fundamental compreender como as políticas públicas e documentos normativos organizam e sustentam esse processo formativo no Brasil.

4.1.2 Políticas públicas e legislação

A educação básica brasileira é regulada e orientada por um conjunto de políticas públicas e documentos normativos que visam garantir o direito à educação de qualidade, igualitária e democrática para todos os cidadãos. Enquanto as políticas públicas se configuram como ações planejadas pelo Estado para responder às demandas educacionais da sociedade, os documentos orientadores funcionam como marcos legais e referenciais teóricos que norteiam a organização curricular, a prática pedagógica, a gestão escolar e a formação docente. Ambos os instrumentos, embora distintos em sua natureza e função, atuam de forma complementar na consolidação de um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento humano e a justiça social.

A seguir, são apresentados os principais documentos e políticas que estruturam a educação básica no Brasil, evidenciando sua relevância normativa e operacional no contexto educacional contemporâneo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece como princípios do ensino a valorização dos profissionais da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade. Esses princípios são operacionalizados por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que afirma, em seus artigos 61 a 67, que a formação dos profissionais da educação deve contemplar formação inicial e continuada, de modo a assegurar o desenvolvimento profissional permanente.

Outro marco fundamental é o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), cujas Metas 15 e 16 tratam especificamente da valorização docente por meio da formação continuada. As estratégias estabelecidas indicam a necessidade de programas gratuitos, em serviço e contextualizados às realidades escolares. O PNE também articula essas metas à melhoria do rendimento escolar e à redução das desigualdades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora voltada principalmente para os direitos de aprendizagem dos estudantes, também reconhece o papel estratégico da formação continuada ao exigir que os docentes estejam preparados para desenvolver as dez competências gerais, o que demanda domínio teórico,

metodológico e tecnológico. A BNCC redefine o currículo e também impõe novos desafios à prática pedagógica, exigindo formações que dialoguem com a realidade contemporânea.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019) aprofundam esse entendimento ao afirmar que a formação continuada deve ser permanente, integrada à prática docente e articulada ao cotidiano das escolas, valorizando os saberes da experiência profissional.

Da mesma forma, programas como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb (EC nº 108/2020) preveem recursos e ações para promover a valorização docente por meio de formações planejadas, contextualizadas e com base em diagnósticos educacionais locais.

A formação continuada na Educação Básica é respaldada por diversos documentos legais e políticas públicas que orientam sua implementação. O quadro 6 sintetiza marcos normativos e suas implicações diretas para desenho de ações formativas (ligando norma → prática).

Quadro 8 - Referências da Formação Continuada na Educação Básica

Documento/Política	Abordagem sobre Formação Continuada
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996	Reconhece a formação continuada como parte do aperfeiçoamento permanente do docente.
Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014	Prevê formações gratuitas, em serviço e contextualizadas às realidades escolares.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Exige formação docente para aplicar o currículo e desenvolver as competências da Base.
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – Res. CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019	Defendem formação continuada articulada à prática e às mudanças sociais.
Plano de Ações Articuladas (PAR)	Planeja ações de formação baseadas em diagnóstico das redes de ensino.
Fundeb (EC nº 108/2020)	Financia a valorização docente, incluindo formação continuada com recursos públicos.

Fonte: a autora.

A formação de professores da Educação Básica no Brasil é atravessada por políticas estruturantes e referenciais normativos que, embora avancem no reconhecimento do papel do docente, ainda enfrentam desafios como a fragmentação das ações formativas, a descontinuidade de políticas e a limitação de recursos. Para que as diretrizes legais se efetivem na prática, é necessário um compromisso coletivo entre as instâncias federativas e as instituições formadoras, garantindo que a formação continuada seja concebida não como um evento pontual, mas como parte integrante da identidade profissional do educador.

Nesse cenário, é imprescindível investir em programas formativos contextualizados, colaborativos e alinhados às demandas contemporâneas, capazes de fortalecer a autonomia docente e promover práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e críticas, em consonância com os princípios constitucionais e com as demandas da sociedade atual.

Com base na discussão apresentada, torna-se claro que a formação continuada dos docentes da Educação Básica desempenha um papel central no aprimoramento da prática pedagógica e na consolidação de uma educação de qualidade, equitativa e socialmente responsável. Sustentada por diretrizes legais e normativas, essa formação deve ser entendida como um percurso contínuo, contextualizado e colaborativo, que reconheça os saberes construídos na experiência docente e esteja alinhado às exigências e mudanças do cenário educacional atual.

Para que as políticas formativas realmente produzam resultados, é indispensável que as redes educacionais, as instituições formadoras e os próprios professores assumam responsabilidades concretas. Isso implica assegurar recursos financeiros contínuos, investir em infraestrutura adequada, garantir tempo institucional para estudos e planejamento, além de promover a articulação efetiva entre teoria e prática. Sem essas ações, as propostas de formação permanecem no campo das intenções e não se traduzem em melhorias reais na prática docente.Somente com essa articulação será possível promover uma formação docente que efetivamente fortaleça uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a transformação social. Embora prevejam continuidade e contextualização, as políticas mostram descompasso na implementação (ex.: formações episódicas e pouco situadas), lacuna que este estudo enfrenta ao propor um programa alinhado ao OE3.

4.1.3 Desafios e fragilidades da formação continuada

A formação continuada de professores constitui uma dimensão indispensável para a valorização docente e o aprimoramento das práticas pedagógicas, sendo pauta constante nas discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Diante das múltiplas mudanças que atravessam o contexto escolar, marcadas por avanços tecnológicos, reconfigurações culturais e novos desafios sociais, impõe-se a necessidade de que os educadores mantenham-se em processo formativo contínuo, com vistas a uma atuação crítica e contextualizada.

Apesar dos avanços normativos e discursivos em torno da valorização docente, a formação continuada de professores no Brasil ainda enfrenta diversas lacunas estruturais, políticas e pedagógicas que comprometem sua efetividade. Embora prevista em documentos oficiais como a Resolução CNE/CP nº 1/2020 e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), observa-se que a implementação dessas diretrizes tem sido marcada por descompassos entre a teoria e a prática, especialmente no que se refere à articulação entre as formações ofertadas e as reais necessidades dos professores em seu cotidiano profissional.

As desigualdades regionais e a deficiência na infraestrutura das redes de ensino constituem barreiras significativas. O levantamento do Instituto Península (2021) revelou que 67% dos docentes enfrentam dificuldades de acesso a cursos de qualidade, principalmente em municípios do interior e regiões com menor investimento em tecnologia e conectividade. Essa realidade agrava a fragmentação da política de formação continuada, tornando-a excludente e pouco democrática.

Nesse cenário, a pesquisa de opinião realizada pelo Todos Pela Educação, em parceria com o Ipec, o Instituto Península, o Itaú Social e o Profissão Docente, evidencia essas fragilidades. Os dados indicam que as formações oferecidas pelas redes de ensino são, em grande parte, pontuais e desarticuladas das necessidades concretas da prática docente, sendo pouco adequadas para a melhoria das aulas.

Mais da metade dos professores entrevistados (56%) afirmam não ter recebido orientações específicas ao ingressar na carreira, o que indica a ausência de programas estruturados para iniciantes. Além disso, há uma carência expressiva de formações voltadas à diversidade e à Educação Inclusiva, desconsiderando demandas urgentes do contexto escolar contemporâneo. Soma-se a isso o desalinhamento entre os conteúdos das formações e os principais desafios enfrentados em sala de aula, como o desinteresse dos estudantes (31%) e a defasagem na aprendizagem (28%).

A percepção de apoio das secretarias de Educação também se mostra fragilizada, visto que muitos docentes não reconhecem nessas instituições uma compreensão efetiva da realidade escolar ou a proposição de estratégias adequadas (Todos pela educação, 2022).

Outro ponto crítico é o caráter descontinuado e episódico das formações, muitas vezes oferecidas sem planejamento estratégico, acompanhamento sistemático

ou integração com o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Como destaca Imbernón (2010), uma formação eficaz deve ser processual, situada e colaborativa, valorizando os saberes docentes e promovendo espaços coletivos de reflexão. No entanto, tal concepção ainda é pouco presente nas políticas públicas educacionais vigentes. Por fim, observa-se que a formação continuada, em muitos contextos, ainda é tratada como responsabilidade individual do professor, sem o devido reconhecimento institucional ou inserção nos planos de carreira. O Censo Escolar (INEP, 2023) aponta que apenas 29% das redes de ensino oferecem programas estruturados e permanentes de formação continuada, o que reforça a fragilidade das políticas de valorização docente no país.

A seguir, será apresentada uma síntese dos principais desafios enfrentados na formação continuada de professores, conforme apontado por pesquisas e literatura especializada.

Quadro 9 - Principais Desafios da Formação Continuada de Professores no Brasil

Desafio Identificado	**Indicador/Dado**	**Fonte**
Falta de articulação entre formação e prática docente	48% dos professores afirmam que as formações não dialogam com os desafios da sala de aula	Todos Pela Educação (2022)
Acesso desigual à formação, especialmente em áreas rurais ou periféricas	67% relatam dificuldade de acesso a cursos de qualidade	Instituto Península (2021)
Ausência de programas estruturados e permanentes	Apenas 29% das redes de ensino oferecem formação continuada institucionalizada	INEP – Censo Escolar (2023)
Formação descontextualizada e genérica	Predominância de formações padronizadas e desconectadas do Projeto Político-Pedagógico das escolas	Imbernón (2010)
Falta de valorização institucional e vínculo com o plano de carreira	Formação continuada tratada como responsabilidade individual, sem incentivo formal	INEP (2023)
Pouca integração entre formação e uso de tecnologias educacionais	Muitos professores relatam carência de formação específica para o uso pedagógico de tecnologias digitais	Instituto Península (2021)

Fonte: a autora.

A análise dos dados demonstra que as lacunas da formação continuada de professores no Brasil não se limitam à oferta, mas envolvem questões mais profundas relacionadas à relevância, acessibilidade, permanência e coerência com as práticas pedagógicas. A superação desses desafios requer o fortalecimento de políticas públicas que valorizem a formação como processo contínuo, colaborativo e situado,

promovendo, assim, a transformação das práticas escolares e a melhoria da qualidade da educação básica.

Fica evidente que, embora a formação continuada esteja prevista em marcos normativos importantes e seja amplamente reconhecida como estratégica para a melhoria da educação, sua efetivação no cenário brasileiro ainda encontra diversos entraves. Entre os principais desafios, destacam-se a desconexão entre teoria e prática, a desigualdade no acesso às formações, a descontinuidade das políticas públicas e a ausência de valorização institucional. Superar tais obstáculos demanda a construção de propostas formativas que considerem os contextos locais, envolvam os docentes em processos colaborativos e estejam integradas aos projetos pedagógicos das escolas.

Assim, reafirma-se a necessidade de consolidar uma formação continuada que atualize saberes, fortaleça a identidade profissional e contribua para a construção de uma escola mais democrática, crítica e transformadora.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada de professores no Brasil ainda enfrenta um conjunto de limitações que a distanciam das necessidades reais da prática pedagógica. Embora esteja prevista em marcos legais e seja constantemente mencionada nos discursos sobre valorização docente, sua efetivação se dá, muitas vezes, de forma desarticulada, genérica e pouco sensível às especificidades dos contextos escolares. Essa realidade gera frustração entre os educadores, que se veem desamparados diante dos desafios do cotidiano e sem o apoio necessário para seu desenvolvimento profissional.

Além disso, a responsabilidade pela própria formação acaba recaindo sobre o indivíduo, sem que haja, por parte das redes de ensino, uma estrutura institucional consolidada que garanta esse direito de forma contínua e significativa. Diante disso, é fundamental repensar as políticas formativas, buscando propostas mais coerentes, contextualizadas e que reconheçam o professor como sujeito ativo e partícipe de sua trajetória formativa. Apenas com uma abordagem integrada e comprometida com as realidades escolares será possível promover mudanças efetivas na qualidade do

ensino. A seguir, discutimos limites dos modelos tradicionais e caminhos de inovação que operam como base para analisar as práticas docentes (OE1).

4.2.1 Modelos tradicionais e desafios atuais

A permanência de práticas centradas na figura do professor como transmissor de conteúdos e na passividade dos estudantes é uma realidade em diversas escolas brasileiras. Essa configuração pedagógica, historicamente consolidada, reforça a organização hierárquica do saber e limita o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Modelos de ensino pautados na transmissão de conteúdos priorizam a memorização, a repetição de informações e a disciplina formal, afastando-se das vivências e interesses dos alunos. O conhecimento é visto como algo a ser depositado nos alunos, reforçando o que Paulo Freire (1987) denominou como “educação bancária”, na qual o estudante é tratado como receptor passivo e o professor, como autoridade incontestável do saber.

Os modelos pedagógicos tradicionais frequentemente desconsideram a pluralidade de linguagens, culturas e experiências presentes no ambiente escolar, o que torna o processo educativo descontextualizado e, por vezes, pouco significativo. Essa limitação vai de encontro aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma educação centrada no desenvolvimento de competências e habilidades amplas, contemplando o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-conviver. Essa concepção está em consonância com os fundamentos delineados por Delors *et al.* (1999) no relatório da UNESCO, que destaca quatro aprendizagens essenciais como pilares de uma educação para o século XXI: aprender a conhecer, relacionado à capacidade de compreender e interpretar o mundo; aprender a fazer, voltado à aplicação prática do conhecimento; aprender a viver juntos, que promove a cooperação e a empatia; e aprender a ser, que articula as demais aprendizagens e visa ao desenvolvimento integral do sujeito. Esses pilares são indissociáveis e se complementam, formando a base de uma proposta educativa humanista, transformadora e alinhada às demandas contemporâneas.

Nesse cenário, o papel do professor é reduzido à função de executor de um currículo pré-estabelecido, enquanto o estudante é concebido como um sujeito

passivo, que apenas reproduz os conteúdos recebidos. Essa lógica compromete a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, conforme alertam autores como Libâneo (2012), ao evidenciar os limites da prática docente desarticulada das realidades escolares e sociais.

A atuação docente na contemporaneidade é atravessada por múltiplos desafios que interferem diretamente na qualidade das práticas pedagógicas. Um dos principais entraves refere-se às precárias condições de trabalho e à carência de infraestrutura básica nas escolas, como bibliotecas atualizadas, laboratórios equipados, acesso à internet e ambientes adequados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Além disso, a formação inicial muitas vezes desarticulada das demandas reais da sala de aula, somada à escassez de oportunidades de formação continuada crítica e reflexiva, dificulta a renovação das práticas educativas. Segundo Tardif (2002), o saber docente é constituído ao longo da trajetória profissional e precisa ser constantemente alimentado por processos formativos contextualizados e significativos.

Outro aspecto relevante diz respeito às exigências curriculares e às crescentes demandas sociais impostas à escola, que requerem dos professores competências múltiplas, sem que, muitas vezes, lhes sejam garantidos os recursos necessários para tal. As pressões avaliativas e burocráticas, por sua vez, intensificam a sobrecarga de trabalho, contribuindo para o desgaste emocional e físico dos profissionais da educação. Nesse cenário, destacam-se as avaliações externas em larga escala, que, embora tenham como objetivo monitorar a qualidade do ensino, acabam por induzir práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o desempenho em testes padronizados, limitando a autonomia docente e empobrecendo o processo educativo ao reduzir a complexidade do ensino a indicadores quantitativos.

4.2.2 Metodologias ativas e inovação

Torna-se indispensável repensar as práticas pedagógicas tradicionais e abrir espaço para abordagens que dialoguem com a complexidade e a pluralidade do mundo contemporâneo. É justamente aqui que a proposta da multimodalidade se destaca, ao reconhecer que a aprendizagem não ocorre apenas por meio de textos

escritos, mas por diferentes modos de linguagem – como imagens, sons, gestos e elementos digitais, que, articulados, enriquecem a construção do conhecimento.

Alinhar as práticas educativas a uma perspectiva multimodal significa considerar os múltiplos recursos semióticos disponíveis no cotidiano escolar, potencializando a participação ativa dos estudantes e aproximando os processos de ensino das demandas e realidades sociais. Assim, discutir e incorporar metodologias inovadoras, como as metodologias ativas, é um passo fundamental para a efetivação de uma educação verdadeiramente significativa e inclusiva, em consonância com o objetivo central desta dissertação: investigar como a integração da multimodalidade pode contribuir para práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e transformadoras.

Conforme Valente, Almeida e Geraldini (2017), as metodologias ativas configuram-se como abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe um papel protagonista. Tais estratégias visam criar situações educativas significativas, que favoreçam a articulação entre teoria e prática, estimulem o pensamento crítico e reflexivo, e promovam o engajamento por meio de atividades contextualizadas e colaborativas, contribuindo, assim, para a construção autônoma e significativa do conhecimento.

A metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais significativa, centrada no estudante e orientada para o desenvolvimento de competências complexas. Segundo Moran (2015, p. 18), “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”, evidenciando seu potencial transformador no contexto escolar. Essas abordagens valorizam o protagonismo discente, estimulando a autonomia, a criatividade e a tomada de decisões. Conforme ressalta Moran (2015), para que os alunos desenvolvam uma postura proativa, é necessário utilizar metodologias que favoreçam sua participação ativa em tarefas desafiadoras, nas quais possam tomar decisões, refletir sobre os resultados obtidos e contar com o suporte de materiais pertinentes. Dessa forma, a prática pedagógica deixa de ser centrada na simples transmissão de conteúdos e passa a adotar uma abordagem mais dinâmica, investigativa e colaborativa, promovendo a articulação entre teoria e prática em contextos reais de aprendizagem.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, é possível vislumbrar caminhos promissores para a ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente por meio da incorporação de metodologias ativas e participativas.

Essas abordagens potencializam a aprendizagem significativa ao mobilizar os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo, engajando-os em experiências investigativas, colaborativas e vinculadas aos seus contextos socioculturais. De acordo com Moran (2015), aprender de maneira eficaz exige uma combinação equilibrada entre atividades práticas, desafios propositivos e conteúdos contextualizados, capazes de estimular o raciocínio e a participação ativa dos alunos. Entre os exemplos mais recorrentes, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, o estudo de caso, a rotação por estações e a gamificação, que contribuem para a diversificação das estratégias de ensino e promovem maior engajamento dos alunos.

Nessa perspectiva, Zabala (1998) enfatiza a relevância de estratégias didático-pedagógicas que estimulem o protagonismo discente, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a articulação integrada de diferentes saberes, em sintonia com os princípios de uma educação crítica, reflexiva e transformadora.

O quadro a seguir reúne exemplos representativos de metodologias ativas, destacando suas principais características e os benefícios pedagógicos associados à sua aplicação. Trata-se de estratégias que favorecem a centralidade do aluno no processo educativo, promovendo o desenvolvimento de competências por meio de experiências interativas, colaborativas e contextualizadas.

Quadro 10 - Metodologias Ativas e suas Contribuições

Metodologia Ativa	**Descrição**	**Contribuições para a Aprendizagem**
Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)	Os alunos desenvolvem projetos a partir de problemas reais e complexos.	Estimula autonomia, pensamento crítico e interdisciplinaridade.
Sala de Aula Invertida	Os conteúdos são estudados previamente e o tempo em sala é dedicado à aplicação e discussão.	Promove a autonomia, a gestão do tempo e o uso mais efetivo da aula presencial.
Estudo de Caso	Apresentação de situações reais para análise, debate e tomada de decisão.	Desenvolve argumentação, análise crítica e aplicação do conhecimento.
Rotação por Estações	Os alunos passam por diferentes estações com atividades variadas.	Favorece a aprendizagem ativa e respeita diferentes estilos cognitivos.
Gamificação	Utilização de elementos de jogos (desafios, pontuação, rankings) no processo pedagógico.	Aumenta o engajamento, a motivação e a interação com os conteúdos.

Fonte: a autora baseada em Bacich e Moran (2017).

Diante das transformações e exigências do cenário educacional contemporâneo, a adoção de metodologias ativas constitui uma alternativa promissora para a superação das práticas tradicionais e a construção de uma aprendizagem mais significativa, crítica e participativa. Ao valorizar o protagonismo discente, a mediação docente e a integração de diferentes linguagens e saberes, essas estratégias

contribuem para uma formação mais ampla e conectada às demandas da sociedade atual. Contudo, sua efetiva implementação exige condições estruturais adequadas, formação docente continuada e uma cultura escolar aberta à inovação e à reflexão coletiva.

A flexibilidade curricular e o planejamento docente interdisciplinar representam elementos-chave para a construção de práticas mais abertas, adaptáveis às especificidades dos contextos escolares. A cooperação entre professores, o trabalho em equipe e a incorporação de diferentes áreas do conhecimento contribuem para ampliar os horizontes pedagógicos, promovendo uma educação mais crítica e humanizadora.

O uso de recursos diversificados e de tecnologias digitais, quando bem integrados ao projeto pedagógico, pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo novos caminhos para a construção do conhecimento. A inovação, nesse sentido, deve ser compreendida como adoção de novas ferramentas, mas como transformação das relações pedagógicas e das formas de significar o saber escolar.

Nessa perspectiva, mostra-se imprescindível reconhecer a importância da multimodalidade como elemento estruturante das práticas pedagógicas contemporâneas. Incorporar diferentes linguagens verbal, visual, sonora, corporal, digital, possibilita o desenvolvimento de competências múltiplas e favorece a aprendizagem em sua dimensão ampla.

Compreender a multimodalidade como um recurso didático e um princípio formativo, implica em ressignificar a própria concepção de ensino e aprendizagem. Como destaca Candau (2001), é necessário abrir espaço para a diversidade de formas de expressão e de construção de sentidos, promovendo a inclusão, a valorização das identidades e o diálogo entre culturas.

A multimodalidade, embora represente um avanço significativo para o ensino, ainda se configura como um desafio para muitos docentes, especialmente no que diz respeito à sua integração efetiva no cotidiano escolar. Requer novos olhares sobre o planejamento didático, domínio de múltiplas linguagens e a capacidade de articular diferentes recursos semióticos.

No entanto, é justamente nesse desafio que reside seu potencial transformador: ao possibilitar práticas pedagógicas mais interativas, contextualizadas

e alinhadas à cultura digital, a multimodalidade apresenta-se como uma resposta inovadora às demandas contemporâneas da educação.

4.3 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO

A consolidação dos fundamentos de multiletramentos e multimodalidade no campo da educação reflete as transformações socioculturais, tecnológicas e comunicacionais que caracterizam o mundo contemporâneo. Ambas as ideias convergem estabelecendo uma interlocução significativa ao propor uma ampliação da compreensão tradicional de letramento, deslocando o foco da ênfase exclusiva no texto escrito para uma abordagem mais abrangente das práticas de linguagem em diferentes contextos, mídias e modos de significação.

Na perspectiva dos estudos sobre letramento, destaca-se a compreensão de que seu significado vai além da simples decodificação da escrita. Kleiman (1995) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita em contextos específicos, considerando-a tanto como um sistema simbólico quanto como uma tecnologia, sempre orientada por objetivos determinados. Essa concepção amplia a noção tradicional de alfabetização, ao reconhecer que a escrita adquire sentidos diversos conforme os contextos socioculturais nos quais é utilizada, sendo, portanto, uma prática situada e multifuncional.

O termo multiletramentos, cunhado pelo Grupo de Nova Londres (New London Group, 1996), refere-se à necessidade de preparar os indivíduos para lidar com a multiplicidade de linguagens, culturas e meios digitais que compõem o cenário comunicacional atual. A proposta enfatiza dois eixos centrais: a pluralidade cultural e linguística das práticas de letramento e a multiplicidade de formas semióticas utilizadas para construir sentido. Assim, os multiletramentos reconhecem que a leitura e a escrita não se dão apenas na linguagem verbal, mas também envolvem imagens, sons, gestos e recursos audiovisuais que compõem os textos contemporâneos.

Sob essa ótica, a noção de multimodalidade, conforme discutida por autores como Kress e Van Leeuwen (2001), complementa e aprofunda essa perspectiva, ao tratar dos diversos modos de representação que coexistem em um texto ou prática

comunicativa. Um texto multimodal integra múltiplos recursos semióticos, como linguagem verbal, imagens, sons, elementos visuais e disposição espacial, sendo que modo contribui com significados específicos na construção global do discurso.

Nesse contexto, torna-se pertinente destacar que a teoria dos multiletramentos amplia a compreensão da linguagem ao incorporar aspectos culturais e comunicativos diversos. De acordo com Semczuk (2018, p. 71), “os multiletramentos apontam para um multiculturalismo e multiplicidade de linguagem, embora as instituições de ensino ainda privilegiem a cultura ‘culta’.” Essa observação revela uma tensão entre as novas demandas comunicativas e a persistência de práticas escolares tradicionais, indicando a necessidade de repensar o ensino da linguagem de forma mais inclusiva e conectada com a realidade contemporânea.

Dessa forma, os multiletramentos dependem da compreensão da multimodalidade, uma vez que as práticas de leitura e produção textual exigem competências para interpretar e articular diferentes modos de significação. O trabalho com multiletramentos, especialmente no ambiente escolar, implica ensinar os estudantes a ler criticamente e a produzir textos que combinem palavras, imagens, sons e interatividade, como ocorre em vídeos, infográficos, podcasts, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem.

A escola tem o desafio de reconfigurar suas práticas pedagógicas, reconhecendo que o letramento contemporâneo é multimodal por natureza. Nesse sentido, “a escola é vista como ambiente primordial para a sensibilização às multileituras, sendo o local ideal para trabalhar a multimodalidade e os multiletramentos” (Valério da Silva, 2024, p. 724), o que reforça seu papel central na promoção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas do século XXI. A integração entre multiletramentos e multimodalidade, portanto, não se trata apenas de incorporar novas tecnologias, mas de repensar os processos de ensino-aprendizagem à luz das transformações culturais e comunicacionais em curso. Esse diálogo teórico-prático entre os dois conceitos fortalece a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar com fluência e responsabilidade nos diversos contextos sociais e midiáticos em que estão inseridos.

4.3.1 Implicações para o ensino e para a formação docente

A incorporação das perspectivas de multiletramentos e multimodalidade no contexto educacional demanda uma profunda ressignificação das práticas pedagógicas e dos processos formativos dos professores. Tais conceitos, ao ampliarem a noção de linguagem e letramento, impõem a necessidade de que o ensino vá além da alfabetização tradicional e se abra para múltiplas formas de expressão, leitura e produção de sentidos, em consonância com as demandas da cultura digital e da diversidade sociocultural presente nas salas de aula contemporâneas (Rojo; Moura, 2012).

No âmbito do ensino, isso significa promover experiências de aprendizagem que articulem diferentes modos semióticos, como verbal, visual, sonoro, gestual e espacial, de forma integrada, crítica e contextualizada. Conforme Kress e van Leeuwen (2001), cada modo de comunicação possui suas próprias estruturas de significação, e a combinação entre eles potencializa a construção de sentido em contextos pedagógicos. Práticas que envolvam vídeos, podcasts, infográficos, plataformas digitais e outras ferramentas multimodais tornam-se centrais para desenvolver nos estudantes competências comunicativas mais amplas, alinhadas aos multiletramentos (Kress, 2003; Rojo, 2013).

Tais abordagens favorecem o protagonismo discente, a construção colaborativa do conhecimento e a valorização das diferentes formas de expressão cultural e identitária dos alunos. Para isso, é fundamental que os professores dominem as tecnologias e compreendam suas potencialidades didáticas. Como destaca Coscarelli (2016), o letramento digital deve ser entendido como uma prática social, e sua integração à escola requer uma atuação pedagógica intencional e crítica.

Para que essas mudanças se concretizem na prática educativa, é imprescindível repensar a formação inicial e continuada dos professores. A formação docente deve contemplar, de maneira crítica e reflexiva, os fundamentos teóricos da multimodalidade e dos multiletramentos, além de proporcionar vivências práticas com as tecnologias digitais e com recursos didáticos diversos (Soares, 2004). Isso requer ações formativas que superem os modelos transmissivos e estejam alinhadas às realidades das escolas, promovendo o desenvolvimento de competências didáticas e tecnológicas voltadas à mediação de saberes em contextos híbridos e complexos

(New London Group, 1996).

Além disso, é essencial que os programas de formação docente incentivem uma postura investigativa e autorreflexiva, de modo que o professor se reconheça como sujeito ativo na construção de práticas inovadoras e contextualizadas. Essa perspectiva reforça a importância de políticas públicas de valorização docente, de investimento em infraestrutura tecnológica e de criação de espaços colaborativos entre educadores, visando a consolidar uma educação mais inclusiva, crítica e conectada às exigências do século XXI (Rojo, 2013; Coscarelli, 2016).

4.3.2 Experiências e exemplos

A integração dos multiletramentos e multimodalidade à prática pedagógica tem sido explorada em diferentes realidades educacionais, tanto no Brasil quanto em outros países e revela experiências inovadoras que buscam alinhar a escola às demandas comunicacionais e tecnológicas do século XXI. Tais iniciativas demonstram a viabilidade e os impactos positivos da inserção de múltiplas linguagens e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais crítica, participativa e conectada aos contextos socioculturais dos alunos.

Entre as experiências internacionais de referência no campo da tecnologia educacional e da multimodalidade, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo MIT Media Lab, nos Estados Unidos. Vinculado ao Massachusetts Institute of Technology, esse laboratório de pesquisa interdisciplinar tem como missão criar tecnologias que transformem a forma como as pessoas vivem, trabalham, aprendem e se comunicam. Um dos eixos centrais do laboratório é a promoção de experiências de aprendizagem criativa por meio da integração entre linguagens verbais, visuais, sonoras e interativas, em consonância com os princípios dos multiletramentos e da multimodalidade. Projetos como o Scratch, criado por Mitchel Resnick, exemplificam essa abordagem ao permitir que crianças e jovens programem histórias, jogos e animações, utilizando recursos digitais que articulam múltiplos modos de expressão e comunicação.

No contexto brasileiro, experiências exitosas vêm sendo desenvolvidas em diversas redes de ensino, muitas vezes impulsionadas por iniciativas de pesquisa e extensão universitária. Um exemplo é o projeto “Multiletramentos na escola”,

coordenado por Roxane Rojo na Unicamp, que promove oficinas pedagógicas com professores da educação básica, abordando práticas de leitura e produção de textos multimodais e digitais com foco na formação crítica dos estudantes (Rojo; Moura, 2012). A proposta tem como objetivo romper com práticas tradicionais de ensino da linguagem, oferecendo alternativas que valorizem os repertórios culturais dos alunos e as múltiplas formas de expressão contemporâneas.

Outras experiências nacionais destacam-se pelo uso de recursos como podcasts, vídeos interativos, plataformas gamificadas e projetos integradores que articulam diferentes áreas do conhecimento. Programas de formação continuada têm buscado capacitar professores para o uso de tecnologias educacionais com intencionalidade pedagógica, promovendo o letramento digital e o uso consciente de mídias. Essas ações são muitas vezes acompanhadas por universidades, institutos de pesquisa e organizações da sociedade civil, como o Instituto Reúna e o Todos Pela Educação.

Tais experiências, nacionais e internacionais, evidenciam que a implementação de práticas baseadas em multiletramentos e multimodalidade requer investimento em formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas educacionais integradas. Ao mesmo tempo, apontam para os benefícios dessa abordagem: maior engajamento dos alunos, desenvolvimento de competências críticas e criativas, além do fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas, inovadoras e inclusivas.

4.3.3 Multimodalidade: fundamentos teóricos e implicações educacionais

A multimodalidade diz respeito ao uso combinado de diferentes formas de linguagem como palavras, imagens, sons, gestos e organização espacial na construção de sentido. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), cada um desses modos possui estruturas próprias de significação e o sentido final de um texto decorre da interação entre esses diversos elementos. Dessa forma, a linguagem não é limitada ao verbal, mas ampliada por recursos visuais e sonoros que enriquecem a comunicação. Rojo (2012) complementa essa compreensão ao considerar a multimodalidade como um elemento central da linguagem no mundo atual, exigindo dos sujeitos a capacidade de lidar com múltiplos códigos simultaneamente para compreender e produzir textos em contextos variados.

No contexto escolar, a multimodalidade propõe uma ressignificação das práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na linguagem escrita, abrindo espaço para abordagens que valorizem outras formas de expressão presentes no cotidiano dos estudantes. Kress e van Leeuwen (2001) defendem que a linguagem visual não somente complementa a verbal, mas opera por meio de um sistema de significação próprio, o que amplia as possibilidades de leitura e interpretação dos textos. Ao considerar essa diversidade de modos, a escola é convocada a repensar suas metodologias, inserindo recursos digitais, imagens, vídeos e outros elementos multimodais nas práticas de ensino. Nesse sentido, como aponta Rojo (2013), o uso das tecnologias digitais em sala de aula estimula a interação, mas requer colaboração ativa entre alunos e professores, promovendo um aprendizado mais engajado, dinâmico e alinhado às demandas da cultura digital.

Figura 3 - A Multimodalidade na Construção de Sentido



Fonte: a autora.

A imagem ilustra os diferentes modos de linguagem que compõem a comunicação multimodal, destacando suas especificidades e funções no processo de construção de sentido. São apresentados cinco modos principais: o verbal, referente às palavras faladas ou escritas; o visual, que abrange elementos como imagens, cores, layout e símbolos gráficos; o sonoro, relacionado à música, efeitos sonoros e

entonação; o gestual, que envolve expressões corporais, linguagem de sinais e postura; e o espacial, associado à organização do espaço e à disposição dos elementos no texto ou ambiente. Essa representação evidencia que a linguagem vai além do verbal, demonstrando a importância da articulação entre diferentes modos para a criação de significados nos contextos educacionais, comunicativos e culturais.

A próxima imagem apresenta, de forma visual, os fundamentos teóricos que sustentam as abordagens de multiletramentos e multimodalidade no campo educacional. Por meio dela, é possível identificar autores centrais, como o New London Group — responsável pela introdução do conceito de multiletramentos —, bem como Cope & Kalantzis, Kress & van Leeuwen, Rojo, Kleiman, Soares e Coscarelli, que contribuíram significativamente para o aprofundamento das discussões sobre linguagem, diversidade cultural, tecnologias digitais e ensino crítico. Essa representação facilita a visualização e compreensão das principais contribuições teóricas relacionadas ao tema.

Figura 4 - Bases Teóricas para um Ensino Multimodal e Multiletrado



Fonte: a autora.

A imagem reúne os principais conceitos que fundamentam os multiletramentos e a multimodalidade no campo educacional. Destaca-se que os multiletramentos valorizam a diversidade cultural, linguística e textual nas práticas de letramento, reconhecendo a multiplicidade de linguagens que compõem as interações sociais contemporâneas. Evidencia-se, ainda, que diferentes modos de representação como imagens, sons, gestos e textos possuem estruturas próprias de sentido e são fundamentais na construção de significados em distintos contextos comunicativos. O conteúdo também ressalta a relevância da articulação entre teoria e prática pedagógica, promovendo o uso intencional de tecnologias digitais, vídeos e hipermídia como estratégias para um ensino mais crítico, inclusivo e contextualizado.

Por fim, reafirma-se que o letramento deve ser compreendido como prática social, relacionada aos contextos culturais e identitários dos sujeitos, sendo a multimodalidade uma via potente para tornar as vivências escolares mais significativas e alinhadas à realidade dos estudantes.

4.3.4 Multimodalidade, multiletramentos e ensino contemporâneo

Influenciada por mudanças culturais e avanços tecnológicos, a conexão entre multiletramentos e multimodalidade propõe uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade cultural, linguística e semiótica das interações sociais, valorizando a combinação de diferentes linguagens como texto, imagem, som, gestos e organização espacial na construção de sentidos em contextos mediados por tecnologias digitais. Essas abordagens sustentam uma proposta educativa mais abrangente, que reconhece e valoriza os diversos modos de comunicação utilizados pelos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa, atual e integrada à realidade.

Figura 5 - Princípios da Multimodalidade no Ambiente Escolar



Fonte: a autora.

A composição visual sintetiza quatro eixos fundamentais para a inserção de práticas multimodais no ambiente educacional: a ressignificação das práticas pedagógicas, a valorização de diferentes linguagens, o uso de tecnologias digitais e a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada. Esses elementos refletem a necessidade de transformar o ensino tradicional, incorporando recursos visuais, audiovisuais e digitais que ampliem as formas de expressão e favoreçam o engajamento dos estudantes. Assim, a multimodalidade se apresenta como uma estratégia potente para tornar a educação mais significativa, inclusiva e alinhada aos desafios do mundo contemporâneo.

As profundas transformações culturais, sociais e tecnológicas das últimas décadas demandam uma ressignificação das práticas de linguagem e do próprio conceito de letramento. Nesse cenário, os conceitos de multiletramentos e multimodalidade se entrelaçam como ferramentas teóricas fundamentais para compreender os modos como os sujeitos constroem sentidos no mundo

contemporâneo. A noção de multiletramentos, proposta por Cope e Kalantzis (2000), amplia a compreensão tradicional de letramento ao reconhecer que as práticas de leitura e escrita variam conforme os contextos sociais, culturais e linguísticos. Essa abordagem considera a diversidade de linguagens e a multiplicidade de modos de comunicação, como os visuais, sonoros, gestuais e digitais, que caracterizam os textos do século XXI.

Nesse sentido, a multimodalidade, conforme discutido por Rojo e Moura (2012), refere-se à articulação de diferentes modos semióticos na produção de sentidos. Textos multimodais integram linguagem verbal, imagens, sons, movimentos e elementos gráficos que, em interação, constroem significados complexos e contextualmente situados. Assim, os multiletramentos e a multimodalidade convergem ao reconhecer a centralidade da diversidade semiótica e cultural nos processos comunicativos e educativos, constituindo uma base teórico-metodológica essencial para repensar o ensino da linguagem na contemporaneidade.

A sociedade atual, marcada pela presença constante de tecnologias digitais e pela circulação intensiva de informações em diferentes plataformas, exige dos sujeitos habilidades comunicativas cada vez mais amplas e complexas. Nesse contexto, os letramentos múltiplos se apresentam como uma resposta pedagógica e epistemológica às novas demandas sociais. Para Kleiman (2005), é fundamental que a escola reconheça a existência de diferentes letramentos acadêmico, digital, midiático, visual, entre outros como formas legítimas de interação com o mundo, capazes de promover a inclusão social e a participação crítica dos estudantes.

A compreensão de que os letramentos são práticas sociais, e não se limitam a competências técnicas, implica uma mudança significativa no modo como se ensina e se aprende na escola. Soares (2002) reforça essa perspectiva ao propor uma distinção entre alfabetização e letramento, destacando que este último envolve o uso funcional e significativo da linguagem em contextos reais. Assim, o desenvolvimento dos multiletramentos nas práticas escolares contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para atuar nas múltiplas esferas da vida social e digital.

Diante da complexidade das práticas de linguagem na sociedade contemporânea, a escola é desafiada a repensar suas metodologias e a ampliar suas concepções sobre leitura, escrita e comunicação. A permanência de práticas

pedagógicas centradas exclusivamente na linguagem verbal escrita e em modelos normativos de ensino dificulta a integração dos multiletramentos e da multimodalidade ao currículo escolar. Entretanto, como afirmam Rojo e Moura (2012), é papel da escola romper com esses paradigmas e assumir uma postura pedagógica inovadora, que valorize os diferentes modos de linguagem e os insira como elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem.

Integrar os multiletramentos às práticas escolares não significa abandonar os saberes tradicionais, mas ampliá-los, dialogando com as experiências comunicativas dos estudantes e com as demandas de um mundo cada vez mais digital, interativo e multimodal. Para isso, é essencial que os educadores estejam em constante processo de formação e reflexão, reconhecendo-se como mediadores que incentivam a leitura crítica, a autoria e a participação ativa dos alunos. A escola, portanto, deve se configurar como um espaço de letramento plural, no qual múltiplas vozes, linguagens e saberes possam ser mobilizados para a construção coletiva do conhecimento.

Quadro 11 - Relações entre Multimodalidade, Multiletramentos e Práticas Educacionais Contemporâneas

Conceito	Definição	Autores	Implicações Educacionais
Multimodalidade	Articulação de diferentes modos semióticos (verbal, visual, sonoro, gestual, espacial) na construção de sentido.	Kress & van Leeuwen (2001); Rojo & Moura (2012)	Requer práticas pedagógicas que integrem múltiplas linguagens e desenvolvam habilidades para leitura e produção multimodal.
Multiletramentos	Conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que variam conforme os contextos culturais, sociais, linguísticos e tecnológicos.	Cope & Kalantzis (2000); Kleiman (2005); Soares (2002, 2004)	Implica reconhecer e valorizar diferentes letramentos, incluindo o digital, o midiático e o visual, no ambiente escolar.
Práticas de linguagem na escola	Conjunto de abordagens adotadas para ensinar e aprender a linguagem, considerando a diversidade de modos e contextos de uso.	Rojo & Moura (2012); Kleiman (2005)	Exige a superação de práticas centradas apenas na escrita, promovendo uma abordagem mais crítica, inclusiva e participativa.

Fonte: a autora.

O quadro evidencia a articulação entre multimodalidade, multiletramentos e práticas de linguagem na escola, destacando a necessidade de integrar múltiplas linguagens às atividades pedagógicas. Com base em autores que apontam para uma educação que valorize diferentes modos de significação e contextos de uso da

linguagem, promovendo práticas mais críticas, inclusivas e conectadas à realidade digital contemporânea.

4.4 NECESSIDADES FORMATIVAS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MULTIMODALIDADE

A implementação da multimodalidade no contexto escolar demanda mudanças profundas nas concepções e práticas pedagógicas dos professores, exigindo, portanto, programas de formação continuada que sejam coerentes com a complexidade e a dinamicidade da cultura digital contemporânea. Contudo, para que tais programas tenham eficácia, é fundamental que partam de um diagnóstico preciso das necessidades formativas docentes.

A análise das necessidades de formação docente precisa abranger os contextos socioculturais dos professores, seus desafios cotidianos, saberes prévios, trajetórias profissionais e condições concretas de trabalho. Como destaca Perrenoud (2000), formar professores não significa apenas oferecer cursos, mas desenvolver competências profissionais a partir de experiências reais, vividas no exercício da docência. Para tanto, é essencial que o mapeamento das necessidades seja participativo e contextualizado, respeitando a autonomia docente e valorizando os saberes construídos.

Além disso, estudos como os de Nóvoa (2019) reforçam que o sucesso de uma formação inovadora depende da escuta ativa aos sujeitos envolvidos, bem como do reconhecimento dos obstáculos que enfrentam, tais como a falta de tempo, a sobrecarga de tarefas, a desvalorização institucional e a ausência de políticas públicas articuladas.

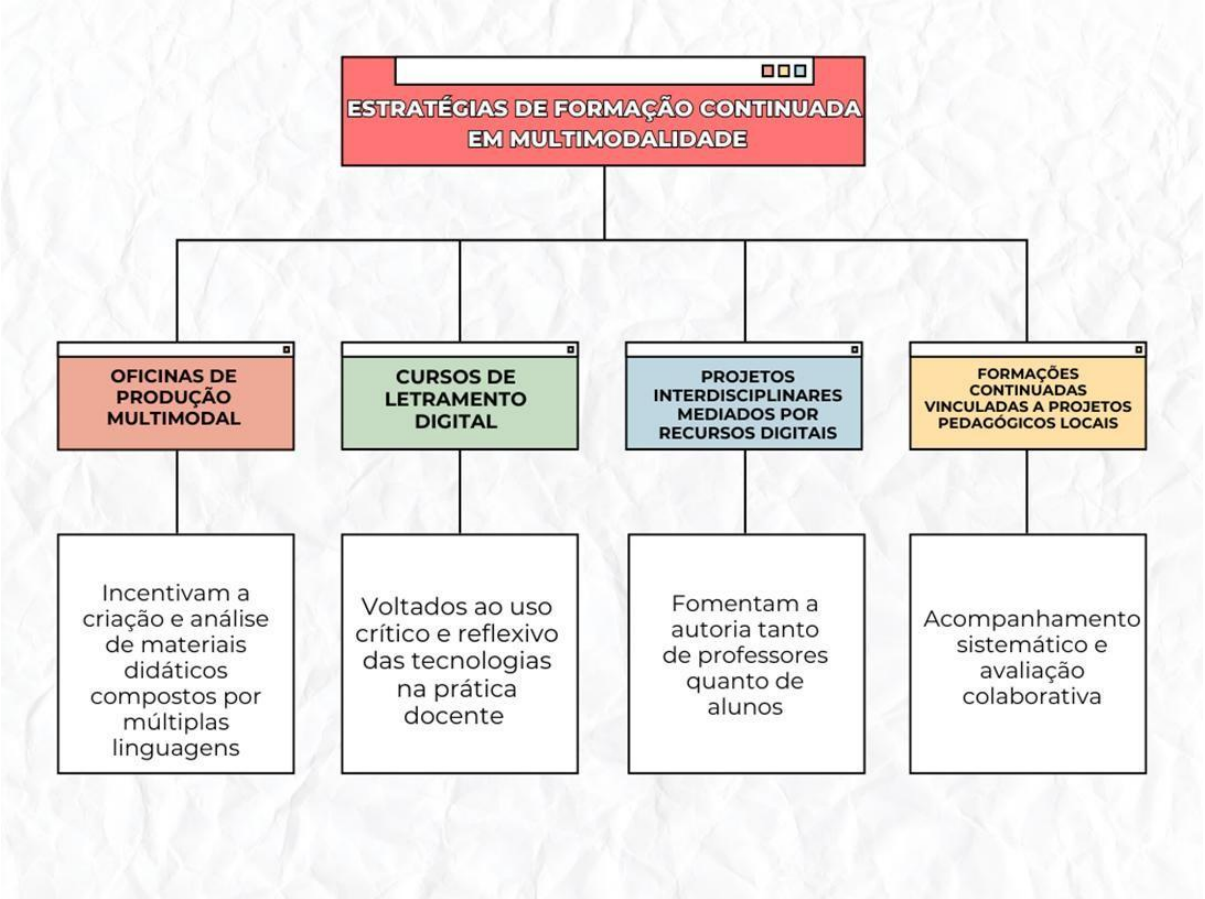
A literatura internacional aponta para modelos formativos em serviço, colaborativos e baseados em práticas reais como mais eficazes, sobretudo quando voltados a temas inovadores, como a multimodalidade. Países como Austrália e Canadá vêm implementando programas baseados em design multimodal de significados, nos quais os docentes são convidados a mediar a produção de vídeos, histórias digitais, jogos e blogs pelos estudantes, promovendo letramentos múltiplos (Cope & Kalantzis, 2000).

Esses modelos, além de articularem teoria e prática, propõem uma formação continuada situada e reflexiva, que respeita os tempos da escola e integra os desafios reais do cotidiano educativo. No Brasil, experiências exitosas ainda são pontuais, muitas vezes limitadas por recursos escassos, falta de infraestrutura e ausência de políticas de valorização da formação.

A formação continuada voltada à multimodalidade deve romper com os modelos tradicionais, centrados em exposições teóricas, e adotar metodologias mais ativas e integradas ao cotidiano escolar.

O mapa mental a seguir organiza de forma visual e sintética as principais estratégias de formação continuada voltadas à multimodalidade, facilitando a compreensão integrada das ações formativas que promovem o uso pedagógico de múltiplas linguagens na prática docente.

Figura 6 - Práticas Formativas em Multimodalidade na Educação



Fonte: a autora.

Dessa forma, atender às demandas formativas relacionadas à multimodalidade implica compreender a formação docente como um processo contínuo, situado,

colaborativo e voltado à transformação das práticas escolares. Ao reconhecer o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento, a formação torna-se espaço de criação, resistência e inovação, condição essencial para que a escola responda, de maneira crítica e propositiva, aos desafios do mundo contemporâneo.

Formosinho (2009) ressalta a importância de compreender a escola como espaço formador, no qual o professor aprende continuamente por meio da reflexão sobre sua prática e do diálogo com seus pares. Candau (2001), por sua vez, reforça a necessidade de uma formação crítica, comprometida com os direitos humanos, com a valorização da diversidade e com a transformação social.

A efetividade das estratégias formativas depende, entretanto, de condições institucionais e estruturais favoráveis. Estudos apontam que formações bem-sucedidas são aquelas que envolvem continuidade, acompanhamento pedagógico, aplicação prática e espaço para reflexão coletiva. No entanto, persistem desafios consideráveis: precarização das condições de trabalho dos professores; desmotivação frente à formação imposta e descontextualizada; falta de tempo institucionalizado para estudo e troca de experiências; excesso de burocracia e falta de apoio das gestões escolares.

Rojo (2012) destaca que a formação docente para a multimodalidade deve contemplar o domínio de práticas híbridas e o uso pedagógico de diferentes mídias, como vídeos, jogos digitais, redes sociais e outras linguagens próprias da cultura digital. Isso implica domínio técnico, reflexão crítica sobre as implicações sociais, culturais e educacionais dessas práticas.

A formação continuada voltada à multimodalidade deve romper com os modelos tradicionais, centrados em exposições teóricas, e adotar metodologias mais ativas e integradas ao cotidiano escolar. Entre as estratégias mais apontadas pela literatura estão oficinas pedagógicas interativas, projetos interdisciplinares, grupos de estudo, comunidades de prática e formações voltadas ao letramento digital. Contudo, para que essas práticas formativas sejam efetivas, é imprescindível considerar a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Tardif (2002) destaca que um dos maiores desafios da formação docente reside na ampliação do espaço destinado aos conhecimentos práticos dentro dos próprios currículos, reconhecendo os saberes construídos na experiência docente como fundamentais para o desenvolvimento profissional. Complementarmente, Saviani (2007) afirma que a formação continuada

é condição essencial para a consolidação das propostas pedagógicas da escola, sendo responsável por sustentar a qualidade e a coerência das práticas educativas no cotidiano. Assim, torna-se evidente que programas formativos comprometidos com a multimodalidade devem promover espaços reflexivos e colaborativos, capazes de integrar os repertórios dos professores às demandas contemporâneas da cultura digital.

O quadro a seguir sistematiza os tipos de formação docente, estratégias utilizadas e seus objetivos, com foco na integração da multimodalidade às práticas pedagógicas e no fortalecimento da atuação docente.

Quadro 12 - Tipos de Formação e Estratégias para o uso da Multimodalidade

Tipo de Formação	Estratégia/Formato	Objetivo/Aplicação
Situada	Oficinas pedagógicas com foco na produção multimodal	Desenvolver competências práticas em linguagem multimodal
Em rede/colaborativa	Comunidades de aprendizagem entre professores	Favorecer a troca de experiências e a construção coletiva de saberes
Tecnológica	Cursos de letramento digital e uso crítico de mídias digitais	Promover o uso consciente e criativo de ferramentas digitais no ensino
Interdisciplinar	Projetos integrados envolvendo diferentes áreas do conhecimento	Estimular abordagens pedagógicas articuladas a múltiplas linguagens e conteúdos
Contextualizada	Ações formativas baseadas nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs)	Atender às necessidades específicas de cada escola e sua comunidade escolar

Fonte: a autora baseada em Nóvoa (2009).

O quadro evidencia a diversidade de abordagens formativas necessárias para atender às demandas da prática docente no contexto da cultura digital. Ao articular diferentes tipos de formação — situada, colaborativa, tecnológica, interdisciplinar e contextualizada —, destaca-se a importância de propostas flexíveis, integradas ao cotidiano escolar e comprometidas com o desenvolvimento profissional contínuo. Isso reforça a compreensão de que investir em estratégias formativas alinhadas à multimodalidade é essencial para promover práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e sintonizadas com os desafios contemporâneos da educação.

A formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, colaborativo e contextualizado, capaz de fortalecer a prática pedagógica frente às exigências do ensino contemporâneo. A articulação entre multiletramentos e multimodalidade amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, exigindo ações formativas que valorizem a diversidade de linguagens e os saberes docentes. Superar os desafios apontados requer compromisso institucional, políticas integradas e investimento em práticas formativas que promovam uma educação crítica, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

5 ANÁLISE DE DADOS

A organização da análise de dados será pautada por uma abordagem qualitativa, alinhada aos objetivos da pesquisa e fundamentada nos princípios éticos da investigação científica. Inicialmente, foi realizada a análise documental, com o propósito de examinar registros institucionais e materiais pedagógicos que evidenciam a presença (ou ausência) da multimodalidade nas práticas escolares. Em um segundo momento, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas, com vistas a captar as percepções, experiências e compreensões dos docentes a respeito do uso da multimodalidade em sala de aula. A interpretação dos dados será conduzida com base em categorias previamente definidas, articuladas aos objetivos da pesquisa, bem como em subcategorias emergentes, identificadas ao longo do processo analítico, conforme o referencial da análise. Todo o procedimento será realizado com o devido cuidado ético, garantindo a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016. Os documentos foram armazenados em repositório seguro, com controle de acesso, e as entrevistas codificadas (P1–P5).

A triangulação dos dados integrando a análise documental e das entrevistas contribuirá para a consistência e a validade dos resultados, na medida em que possibilita uma compreensão mais abrangente e contextualizada do fenômeno investigado. Essa estratégia, em consonância com Flick (2009), fortalece a análise ao compensar limitações individuais de cada método e, ao ser articulada ao referencial teórico sobre multimodalidade e formação docente, favorece a construção de interpretações consistentes e alinhadas às demandas reais do contexto escolar. Consideramos convergências quando um achado aparece em ambas as fontes (PPP/Regimento e entrevistas) e divergências quando há indicação oposta entre normativo e prática.

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

No caso desta investigação, os princípios éticos da investigação científica foram aplicados de modo concreto. Inicialmente, optou-se pela seleção do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023) e do Regimento Escolar (2022), por representarem

os documentos mais recentes e normativos da instituição. Em seguida, foi realizada a classificação das informações mediante uma ficha analítica, segundo os procedimentos de análise documental propostos por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que organizou os trechos em categorias como formação continuada, multimodalidade e metodologias ativas. Na etapa de interpretação, observou-se, por exemplo, como o PPP menciona o uso das tecnologias digitais e de recursos multimodais, analisando sua correspondência com as competências gerais da BNCC. Finalmente, os achados foram articulados ao referencial teórico de autores como Rojo (2012) e Kress e van Leeuwen (2001), permitindo identificar aproximações e lacunas entre as diretrizes escolares e as concepções de letramento digital e multimodalidade discutidas na literatura.

A escolha pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) como objeto de análise fundamenta-se em sua relevância como documento que expressa a essência e os propósitos educacionais da escola. Ele funciona como eixo orientador das ações pedagógicas, da organização institucional e do planejamento escolar. Sua elaboração ocorre de forma democrática e participativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar — docentes, equipe gestora, funcionários, estudantes e familiares — com a finalidade de definir os princípios norteadores, os referenciais teóricos e os objetivos que guiam o processo educativo da instituição.

Do ponto de vista legal e conceitual, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que em seu art. 12 estabelece a obrigatoriedade da elaboração da proposta pedagógica pela própria escola. O art. 13 complementa essa determinação ao definir que os docentes devem participar ativamente da construção da proposta, cumprir seus planos de trabalho e zelar pela aprendizagem dos alunos. Já o art. 14 reforça o princípio da gestão democrática, assegurando a participação dos profissionais da educação, da comunidade escolar e local nos processos decisórios, o que evidencia a dimensão coletiva e participativa da elaboração do PPP (BRASIL, 1996). No caso analisado, percebe-se que o documento dialoga com as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao contemplar competências gerais, como a formação de sujeitos críticos, o protagonismo discente e a valorização da cultura digital, aspectos explicitados na Competência Geral 5. Além disso, há sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, especialmente ao enfatizar

a aprendizagem significativa, a inclusão e a diversidade cultural. Contudo, nota-se que, embora o PPP valorize práticas multimodais e o uso de recursos digitais, ainda há espaço para um aprofundamento maior em relação às metodologias inovadoras sugeridas pela BNCC e às estratégias de letramento digital previstas nas DCNs. Assim, o documento se mostra alinhado às normativas vigentes, mas aponta desafios a serem superados para garantir uma efetiva integração entre concepção pedagógica, multiletramentos e práticas escolares contextualizadas.

A escolha pela análise do Regimento Escolar justifica-se por possibilitar a identificação de como os princípios institucionais são efetivados no cotidiano escolar e de que maneira contribuem para a promoção da inovação pedagógica e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. O Regimento Escolar é um documento normativo que organiza o funcionamento da escola, estabelecendo regras, diretrizes e procedimentos administrativos, pedagógicos e disciplinares. Ele define os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, os critérios de avaliação, promoção e retenção dos estudantes, além da estrutura organizacional da instituição. Seu conteúdo orienta a convivência, a gestão democrática e a tomada de decisões no âmbito escolar. Elaborado em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e com as normas do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada, o Regimento Escolar é essencial para garantir a legalidade e a transparência das ações educativas.

A seguir, apresentamos um quadro que engloba o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, destacando seus objetivos, abrangência, base legal, responsáveis e conteúdos. O PPP, de caráter pedagógico e institucional, define a identidade, diretrizes, metas, metodologias, avaliação e currículo da escola, elaborado coletivamente com respaldo na LDB nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares e BNCC. Já o Regimento Escolar, de natureza administrativa e disciplinar, normatiza o funcionamento, a gestão e a convivência, abordando direitos, deveres, estrutura e regras internas, fundamentado na LDB e nas normas do sistema de ensino. Ambos servem de referência para a análise documental, evidenciando princípios e práticas institucionais.

Quadro 13 – Documentos de Referência para a Organização Escolar

Documento	Objetivo Principal	Abrangência	Base Legal	Responsáveis pela Elaboração	Conteúdos Analisados
Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Definir diretrizes pedagógicas e filosóficas da escola.	Pedagógica e Institucional	LDB nº 9.394/1996; Diretrizes Curriculares; BNCC	Equipe gestora, professores, comunidade escolar	Identidade institucional, princípios, metas, metodologias, avaliação, currículo
Regimento Escolar	Normatizar o funcionamento da escola e orientar a gestão e convivência	Administrativa e Disciplinar	LDB nº 9.394/1996; normas do sistema de ensino	Equipe gestora, com aprovação do sistema de ensino	Direitos e deveres, estrutura, regras de convivência, avaliação, organização escolar

Fonte: a autora.

O quadro apresentado oferece uma visão comparativa e sistematizada dos dois principais documentos institucionais da escola: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o regimento escolar. Ao reunir informações essenciais, como objetivos, abrangência, base legal, responsáveis pela elaboração e conteúdos abordados, o quadro possibilita compreender o papel complementar de cada documento na organização e no funcionamento da instituição educativa. Enquanto o PPP orienta as ações pedagógicas a partir de uma perspectiva formativa e participativa, o regimento escolar normatiza as práticas administrativas e disciplinares, assegurando o cumprimento das diretrizes legais. Essa sistematização contribui para análises mais precisas, especialmente em pesquisas que visam investigar as práticas educativas, a gestão escolar e os processos formativos no contexto da educação básica.

5.1.1 Elaboração de ficha de análise documental

A análise documental do PPP pautou-se em uma ficha, sintetizada no quadro apresentado a seguir, com foco nas intencionalidades pedagógicas, no desenvolvimento da linguagem, na presença de recursos multimodais e no uso das tecnologias digitais. Observamos a coerência entre concepção pedagógica e práticas, com ênfase em metodologias ativas, letramento digital e autoria docente, evidenciando um compromisso com a formação integral dos estudantes e a inovação pedagógica.

Quadro 14 – Análise Multimodal do Projeto Político-Pedagógico: Perspectivas Formativas e Inovadoras

Identificação do Documento	**Tipo**	**Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola municipal**
Objetivo(s) didático(s) declarado(s)	O documento explicita intencionalidades pedagógicas? Quais?	Sim. Promover aprendizagem significativa, formar sujeitos críticos, desenvolver competências e habilidades, valorizar a mediação docente e o protagonismo estudantil.
Foco no desenvolvimento de linguagem	O documento prevê trabalho com leitura, escrita, oralidade ou outros aspectos da linguagem? Qual(is)?	Sim. Leitura, escrita, oralidade, escuta, produção textual, declamação poética, e práticas de leitura em casa e na escola.
Presença de Multimodalidade	Há uso de mais de um modo semiótico?	☒ Sim ☐ Parcial ☐ Não
Modos utilizados	Indicar quais:	☒ Texto escrito ☒ Imagem (foto, ilustração, gráfico) ☒ Som (música, efeitos sonoros, leitura oralizada) ☒ Vídeo ou animação ☒ Movimento ou gesto (teatro, dramatização) ☒ Recursos digitais (apps, plataformas,

		slides interativos etc.)
Grau de articulação entre os modos	Os modos atuam de forma integrada e coesa para construção de sentido?	☒ Alta ☐ Média ☐ Baixa ☐ Ausente
Finalidade do uso multimodal	Qual a intencionalidade por trás do uso dos recursos?	☒ Reforçar conteúdo ☒ Facilitar a compreensão ☒ Sensibilizar ☒ Estimular a criatividade ☒ Diversificar linguagens
Uso de tecnologias digitais	O documento inclui recursos digitais? Quais? Como são usados? Há letramento digital?	Sim. O PPP faz referência ao uso de plataformas, mídias digitais e tecnologias em projetos e práticas pedagógicas. Enfatiza o letramento digital e a mediação crítica dessas ferramentas.
Aproximação com práticas de multiletramentos	O trabalho considera a diversidade de culturas, linguagens, mídias, vivências e realidades dos estudantes? Há abertura à leitura crítica do mundo?	☒ Sim ☐ Parcial ☐ Não
Evidência de autoria docente	O professor propôs adaptações, inovação, autoria no material? Ou apenas reproduziu modelos prontos?	Sim. Há indícios de autoria docente nos projetos, nas adaptações às realidades locais e na construção coletiva das práticas.

Adequação ao público-alvo	As propostas são compatíveis com o nível etário, sociocultural e linguístico da turma? Há acessibilidade, clareza, contextualização?	Sim. Projetos e práticas são direcionados a turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental com linguagem clara e contextualizada.
Indícios de lacunas formativas	Há sinais de desconhecimento ou uso limitado dos recursos? Falta de intencionalidade multimodal? Ausência de diversidade textual ou midiática?	Não há lacunas evidentes. O documento demonstra domínio conceitual e prático dos recursos multimodais e das metodologias.
Comentários e observações gerais	Campo livre para reflexões sobre o documento analisado	O PPP analisado demonstra coerência entre concepção pedagógica, metodologias e práticas. Há ênfase na formação docente, nas metodologias ativas, na multimodalidade e nos multiletramentos. A intencionalidade formativa está presente em todas as dimensões, e os projetos institucionais fortalecem a integração entre teoria e prática.

Fonte: a autora.

O quadro evidencia que o PPP vai além de uma orientação normativa, assumindo caráter formativo ao integrar diferentes linguagens, mídias e recursos digitais de modo coeso. A ênfase na multimodalidade e nos multiletramentos demonstra sintonia com as demandas educacionais contemporâneas, promovendo aprendizagens significativas e o protagonismo do discente. Assim, o documento se consolida como base para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras, que

articulam teoria e prática no contexto escolar.

Os dados apresentados na ficha reforçam os objetivos da pesquisa ao evidenciarem que o PPP está comprometido com a formação integral e com a valorização dos multiletramentos. A integração entre concepção pedagógica e prática, marcada pelo uso de recursos multimodais e digitais, confirma a perspectiva defendida por Rojo (2012), para quem os multiletramentos ampliam as formas de leitura crítica do mundo. Do mesmo modo, ao articular teoria e prática em propostas contextualizadas, o documento reflete o que Coscarelli (2016) aponta como essencial: o alinhamento entre princípios pedagógicos e práticas efetivas. Assim, o PPP analisado mostra-se coerente com a investigação ao propor uma educação que valoriza diversidade, criticidade e protagonismo.

A análise dos projetos pedagógicos foi realizada por meio da leitura integral dos documentos institucionais e registros fornecidos pela escola, de modo a identificar as iniciativas mais representativas em relação às práticas educativas desenvolvidas. O critério de seleção considerou, principalmente, a relevância dos projetos para os objetivos da pesquisa, sua vinculação ao PPP e sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Assim, foram incluídas as ações que evidenciam a promoção da leitura, da escrita e da oralidade (*Fala Tagarela* e *Sacola Viajante*), o apoio ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais (*Reforço Escolar*) e o fortalecimento da parceria entre escola e famílias (*Escola de Pais*). Cada projeto foi analisado a partir de seus objetivos, metodologias, recursos e público-alvo, permitindo compreender de que maneira mobilizam estratégias pedagógicas diversas — como metodologias ativas, atividades lúdicas, declamações, palestras e uso de recursos multimodais — e como contribuem para a inclusão, o desenvolvimento integral dos estudantes e a participação da comunidade escolar.

Quadro 15 – Projetos Educativos e Formativos da Escola

Projeto	Objetivos	Metodologia	Recursos Utilizados	Público-Alvo
Fala Tagarela	Desenvolver a linguagem oral e escrita, promover a sensibilidade poética e a leitura crítica.	Leitura, produção de poesias, declamação, atividades lúdicas e exposição em murais.	Livros de poesia, papel, lápis, computador.	Alunos do 1º ao 5º ano
Reforço Escolar	Contribuir com a aprendizagem significativa em Língua Portuguesa e Matemática.	Atendimento individual ou em grupo, jogos interativos, atividades lúdicas e diagnósticas.	Jogos, materiais manipuláveis, atividades impressas.	Alunos com dificuldades de aprendizagem
Sacola Viajante	Incentivar o gosto pela leitura no contexto escolar e familiar.	Rodízio de sacolas com livros, leitura em casa com a família, preenchimento de ficha.	Livros de literatura, sacola de tecido, ficha de leitura.	Alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental
Escola de Pais	Aproximar famílias e escola, fortalecer a corresponsabilidade no processo educativo.	Encontros noturnos, dinâmicas, palestras, diálogo com pais e equipe escolar.	Projetor, materiais impressos, crachás, som.	Pais e responsáveis

Fonte: a autora.

O conjunto de projetos apresentados no quadro dialoga diretamente com as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao buscar integrar práticas que valorizam a aprendizagem significativa e a participação da comunidade escolar. O *Fala Tagarela* e o *Reforço Escolar*, por exemplo, convergem com a proposta do PPP ao priorizarem a oralidade, a leitura e a escrita, alinhando-se à perspectiva de multiletramentos discutida por Rojo (2012), que defende o trabalho com múltiplas linguagens em diferentes contextos e suportes. A *Sacola Viajante* amplia a interação entre escola e família, incentivando a leitura em espaços sociais variados, aspecto que Soares (2002) destaca como fundamental para o letramento, ao considerar a prática social da leitura e da escrita. A *Escola de Pais* reforça a corresponsabilidade prevista no PPP, criando condições de diálogo e formação conjunta. No entanto, nota-se uma possível lacuna: ainda que os projetos explorem a oralidade e a leitura crítica, há espaço para avançar na incorporação mais explícita de recursos digitais e multimodais, ampliando o repertório de práticas letradas, em consonância com os desafios contemporâneos do letramento digital e da multimodalidade.

O quadro evidencia como cada projeto contribui de forma complementar ao desenvolvimento educacional. O *Fala Tagarela* e o *Reforço Escolar* potencializam aprendizagens linguísticas e matemáticas; a *Sacola Viajante* amplia o contato com a leitura no ambiente familiar; e a *Escola de Pais* fortalece a parceria entre escola e comunidade. Juntos, esses projetos promovem uma educação mais significativa, colaborativa e integral.

5.1.2 Análise categorial

A análise categorial foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, em consonância com os objetivos da pesquisa e sustentada pelo referencial teórico que a fundamenta. Conforme aponta Flick (2009), a análise qualitativa busca compreender significados e construir interpretações a partir do material empírico, o que justifica a adoção desse procedimento. O processo iniciou-se com uma leitura exploratória e integral do Projeto Político-Pedagógico (PPP), seguida de uma leitura analítica, na qual foram identificadas recorrências temáticas, palavras-chave e trechos que dialogam com os eixos centrais da investigação. Dessa forma, a definição das categorias ocorreu em um movimento de indução e dedução,

garantindo que estivessem alinhadas aos objetivos da pesquisa e assegurando a coerência e a transparência do método.

A delimitação das seis categorias resultou de uma leitura criteriosa dos documentos, orientada por referenciais teóricos e pela materialidade textual, em um movimento de indução e dedução. O critério central foi a pertinência dos conteúdos às questões investigadas, de modo que as categorias permanecessem alinhadas aos objetivos da pesquisa, assegurando clareza, coerência e possibilidade de replicação do procedimento. As categorias estabelecidas foram: (1) Formação Continuada, que contempla as ações formativas realizadas na escola; (2) Multimodalidade e Tecnologias Educacionais, que trata da articulação entre diferentes linguagens e o uso das TDIC; (3) Metodologias Ativas e Protagonismo Estudantil, que aborda o reposicionamento do aluno no processo de aprendizagem; (4) Integração Curricular, relacionada à proposta interdisciplinar e contextualizada do currículo; (5) Projetos Institucionais, que materializam os princípios pedagógicos no cotidiano escolar; e (6) Contribuições para a Pesquisa, categoria que evidencia os elementos do PPP que dialogam diretamente com os objetivos deste estudo.

A análise dessas categorias permitiu compreender de que forma o PPP traduz, em sua estrutura e diretrizes, as intencionalidades pedagógicas da instituição, revelando alinhamentos, lacunas e potencialidades em relação aos princípios investigados. Essa sistematização possibilitou identificar aspectos normativos, organizacionais interpretar as práticas e concepções que orientam o trabalho escolar, oferecendo subsídios para a reflexão crítica e para o aprofundamento da discussão teórica no âmbito desta pesquisa.

5.1.2.1 Projeto Político Pedagógico: análise categorial

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) revela uma concepção robusta de formação continuada, compreendida como um processo permanente, situado e colaborativo. A formação docente é promovida em múltiplos espaços, como a hora-atividade, reuniões pedagógicas, dias de estudo organizados pela Secretaria Municipal de Educação, feedbacks formativos e grupos de estudo mediados por pares. Esses momentos refletem o compromisso institucional com uma cultura formativa pautada na reflexão crítica da prática e na construção coletiva do

conhecimento. O documento também reconhece que a formação inicial não é suficiente, reforçando a importância de processos formativos contínuos e contextualizados.

No que se refere à multimodalidade e ao uso das tecnologias educacionais, o PPP valoriza as TDIC como aliadas na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, significativas e alinhadas ao contexto dos estudantes. Embora o termo “multimodalidade” não seja mencionado diretamente, a adoção de metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, rotação por estações, jogos pedagógicos e mídias digitais revela uma valorização clara da articulação entre diferentes modos de linguagem – textual, visual, sonora e interativa – na construção do conhecimento. Destaca-se ainda o papel da escola na mediação ética do uso das tecnologias, especialmente diante da disseminação de informações falsas, consolidando seu compromisso com uma formação crítica e cidadã.

O documento também aponta para a adoção de metodologias ativas e o fortalecimento do protagonismo estudantil, sinalizando uma ruptura com o modelo tradicional e transmissivo de ensino. O estudante é compreendido como sujeito central do processo de aprendizagem, e o papel docente é reposicionado como mediador intencional, sensível aos diferentes tempos e estilos de aprendizagem. Essa abordagem valoriza a aprendizagem significativa, com base nos conhecimentos prévios dos alunos, bem como a aprendizagem colaborativa, que estimula a corresponsabilidade e o trabalho em equipe.

No campo curricular, o PPP evidencia uma proposta de integração entre os componentes curriculares, orientada pelos princípios da BNCC e pelo Referencial Curricular do Paraná. A organização pedagógica sugerida busca valorizar práticas interdisciplinares, a produção de conhecimento em rede e a articulação entre saberes diversos, criando um ambiente favorável à implementação de práticas multimodais e à aprendizagem contextualizada.

A concretização desses princípios pedagógicos é observada nos projetos institucionais descritos no documento, como “Fala Tagarela”, “Reforço Escolar”, “Sacola Viajante”, “Escola de Pais”. O projeto “Fala Tagarela”, por exemplo, mobiliza elementos da linguagem poética, da oralidade, da escrita, da imaginação e da produção artística, configurando uma prática expressivamente multimodal. Já o “Reforço Escolar” incorpora metodologias diferenciadas, voltadas à recomposição das

aprendizagens e à inclusão escolar, destacando o diagnóstico pedagógico e a personalização das ações docentes.

A seguir, serão apresentados os projetos da escola, os quais reforçam a aprendizagem significativa, a valorização cultural e a parceria com as famílias. O *Fala Tagarela* estimula a expressão poética e o uso de múltiplas linguagens; o *Reforço Escolar* promove avanços em Português e Matemática por meio de atividades lúdicas; o *Sacola Viajante* incentiva o hábito da leitura no lar; o *Escola de Pais* fortalece o diálogo e a corresponsabilidade.

Figura 7 – Práticas Pedagógicas em Ação



Fonte: a autora baseada no PPP.

Em síntese, os projetos apresentados se articulam para promover uma educação integral e colaborativa: o Fala Tagarela valoriza a expressão poética e a cultura oral; o Reforço Escolar contribui para a superação de dificuldades com ludicidade; a Sacola Viajante fortalece a formação leitora em parceria com as famílias; e a Escola de Pais amplia o diálogo e a corresponsabilidade. Juntos, reforçam o protagonismo discente e o vínculo entre escola, alunos e comunidade.

A análise documental evidencia que as práticas pedagógicas descritas, cumprem funções institucionais, dialogam diretamente com a literatura sobre formação continuada, inovação pedagógica e multimodalidade. Ao integrarem estratégias que valorizam a criatividade, a ludicidade, a cultura oral, a leitura e a corresponsabilidade família–escola, tais iniciativas confirmam a importância de repensar o papel docente em uma perspectiva mediadora e investigativa (Rojo, 2012; Coscarelli, 2016). Além disso, demonstram como o uso de múltiplas linguagens e recursos multimodais potencializa o desenvolvimento de aprendizagens significativas, em consonância com as demandas contemporâneas da educação e com os princípios da BNCC, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Assim, o PPP analisado contribui significativamente para a pesquisa desenvolvida no campo da formação continuada e da multimodalidade, ao demonstrar como uma proposta institucional pode articular políticas públicas, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas transformadoras. O documento revela coerência entre discurso e prática, apresentando a formação docente como eixo estruturante do trabalho pedagógico e as tecnologias como mediadoras das múltiplas linguagens presentes na escola contemporânea.

Em síntese, a análise documental do PPP evidencia que a instituição possui uma base normativa e pedagógica propícia ao desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, sensíveis às demandas atuais. A valorização da formação continuada, o investimento em metodologias ativas, o uso ético das TDIC e a integração curricular constituem diretrizes essenciais que favorecem a cultura digital e a reconfiguração das práticas escolares, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e multimodal. Assim, o Projeto Político-Pedagógico analisado demonstra um posicionamento pedagógico comprometido com a inovação, a formação docente continuada, o protagonismo estudantil e a integração das TDIC no contexto escolar.

5.1.2.2 Regimento escolar: análise categorial

A análise categorial do regimento escolar foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com foco interpretativo, buscando compreender como os conteúdos normativos se articulam com os eixos teóricos da pesquisa. O processo teve início com uma leitura exploratória do documento, seguida por uma leitura analítica e reflexiva, na qual foram destacados trechos que apresentavam recorrências temáticas e conceitos-chave.

As categorias foram definidas a partir da articulação entre os objetivos do estudo, o referencial teórico adotado e os conteúdos emergentes do próprio texto normativo, combinando procedimentos indutivos e dedutivos. Como resultado, foram estabelecidas cinco categorias analíticas: (1) Objetivo do Documento, que trata da função normativa e organizacional do regimento; (2) Formação Continuada de Professores, que aborda as políticas de aperfeiçoamento profissional previstas; (3) Multimodalidade e Uso de Plataformas Digitais, que analisa a inserção das tecnologias na prática pedagógica; (4) Integração Curricular e Diretrizes Oficiais, relacionada à implementação da BNCC e ao alinhamento com propostas contemporâneas; e (5) Contribuições para a Pesquisa, que destaca os elementos do documento que dialogam com a problemática investigada. Essas categorias possibilitaram uma organização sistemática da análise, evidenciando as potencialidades e lacunas do documento em relação à multimodalidade, à formação docente e às práticas educativas inovadoras.

A leitura crítica do regimento institucional permite identificar elementos fundamentais para a compreensão de sua função normativa e de suas implicações pedagógicas. Este documento tem como principal objetivo regulamentar o funcionamento pedagógico-administrativo da escola, orientando suas práticas em conformidade com a legislação educacional vigente. Os trechos analisados evidenciam diretrizes voltadas à implementação curricular, à utilização de tecnologias educacionais e à formação docente, delineando um arcabouço que busca garantir a organização e a coerência das ações escolares.

No que diz respeito à formação continuada de professores, observa-se a valorização dessa prática como um direito e um dever da categoria, sinalizando um compromisso institucional com o aperfeiçoamento profissional. A redação sugere

incentivo à participação dos docentes em eventos formativos, entretanto, não há detalhamento sobre os conteúdos ou metodologias dessas formações. Nesse sentido, a concepção de formação que permeia o documento revela-se ainda tradicional, não abordando explicitamente aspectos relacionados à cultura digital, à multimodalidade ou às metodologias ativas, o que limita seu alinhamento com as demandas contemporâneas da educação.

A presença da multimodalidade aparece de forma indireta por meio da indicação do uso de plataformas digitais como parte integrante das atividades pedagógicas. Apesar de o termo não estar explicitado, o uso de ambientes digitais pode favorecer a articulação entre diferentes modos de linguagem — como o visual, o sonoro, o textual e o interativo. Contudo, o tratamento conferido às tecnologias no documento é majoritariamente técnico e normativo, sem explorar seu potencial pedagógico no sentido dos multiletramentos ou da formação crítica dos estudantes por meio da integração de múltiplas linguagens.

As orientações curriculares presentes no documento reafirmam o compromisso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a cultura digital e os multiletramentos como competências fundamentais para a formação integral dos estudantes. Entretanto, o texto normativo não explicita como tais diretrizes se desdobram em práticas pedagógicas que contemplem a multimodalidade. Isso sugere a existência de uma lacuna entre o discurso oficial e as práticas inovadoras preconizadas pelas políticas educacionais atuais.

Por fim, a análise do regimento escolar oferece contribuições importantes para a pesquisa, ao evidenciar um contexto normativo que reconhece a importância da formação docente e da inserção das tecnologias digitais, mas que ainda carece de uma articulação mais explícita com os fundamentos da multimodalidade. A identificação desse descompasso é valiosa para refletir sobre a necessidade de formação docente que contemple o uso crítico das tecnologias e a incorporação intencional de múltiplas linguagens na prática pedagógica, contribuindo para a construção de propostas mais coerentes com as exigências da educação no século XXI.

O quadro a seguir reúne os principais aspectos identificados no documento, evidenciando seu caráter normativo e alinhamento à legislação. A presença de multimodalidade é parcial, restrita a texto escrito e recursos digitais, com articulação

média entre os modos. O uso tecnológico é prescritivo e sem indícios de letramento digital ou autoria docente. Embora adequado de forma geral ao público-alvo, o documento carece de detalhamento, acessibilidade e integração efetiva de práticas inovadoras e multiletramentos.

QUADRO 16 - Regimento Escolar: Aspectos Normativos e Pedagógicos

Critério	**Descrição**	**Preenchimento (anotações do documento analisado)**
Identificação do Documento	Tipo	Regimento Escolar
Objetivo(s) didático(s) declarado(s)	O documento explicita intencionalidades pedagógicas? Quais?	Sim. Regula o funcionamento pedagógico-administrativo e orienta práticas em consonância com a legislação vigente.
Foco no desenvolvimento de linguagem	O documento prevê trabalho com leitura, escrita, oralidade ou outros aspectos da linguagem? Qual(is)?	Prevê práticas relacionadas à organização curricular e à formação docente, mas não detalha aspectos específicos da linguagem.
Presença de Multimodalidade	Há uso de mais de um modo semiótico (verbal, visual, sonoro, gestual, espacial etc.)?	(X) Parcial
Modos utilizados	Indicar quais:	☑ Texto escrito ☐ Imagem ☐ Som ☐ Vídeo ☐ Movimento ☑ Recursos digitais
Grau de articulação entre os modos	Os modos atuam de forma integrada e coesa para construção de sentido?	(X) Média

Finalidade do uso multimodal	Qual a intencionalidade por trás do uso dos recursos?	☑ Reforçar conteúdo ☑ Facilitar a compreensão ☐ Sensibilizar ☐ Estimular a criatividade ☐ Diversificar linguagens ☐ Outra: _____
Uso de tecnologias digitais	O documento inclui recursos digitais? Quais? Como são usados? Há letramento digital?	Inclui uso de plataformas digitais como apoio às atividades pedagógicas. O uso é prescritivo, com viés técnico e normativo. Não há evidência de letramento digital.
Aproximação com práticas de multiletramentos	O trabalho considera a diversidade de culturas, linguagens, mídias, vivências e realidades dos estudantes? Há abertura à leitura crítica do mundo?	(X) Parcial
Evidência de autoria docente	O professor propôs adaptações, inovação, autoria no material? Ou apenas reproduziu modelos prontos?	Não há indícios claros de autoria ou inovação por parte do docente. O documento é normativo e institucional.
Adequação ao público-alvo	As propostas são compatíveis com o nível etário, sociocultural e linguístico da turma? Há acessibilidade, clareza, contextualização?	De modo geral, as orientações são compatíveis, mas pouco detalhadas. Não há menção à acessibilidade ou diferenciação pedagógica.

Indícios de lacunas formativas	Há sinais de desconhecimento ou uso limitado dos recursos? Falta de intencionalidade multimodal? Ausência de diversidade textual ou midiática?	Sim. O documento trata a tecnologia de forma normativa e pouco integrada pedagogicamente, o que revela limitações conceituais sobre multimodalidade.
Comentários e observações gerais	Campo livre para reflexões sobre o documento analisado, relações com a fundamentação teórica e sugestões interpretativas.	A análise aponta uma distância entre os pressupostos normativos e práticas inovadoras. A ausência de referências à multimodalidade e aos multiletramentos evidencia a necessidade de avanços teórico-pedagógicos no documento.

Fonte: a autora.

O quadro revela que o Regimento Escolar cumpre sua função normativa ao regulamentar o funcionamento pedagógico-administrativo, mas apresenta limitações quanto à abordagem pedagógica contemporânea. A presença da multimodalidade é parcial e restrita ao texto escrito e ao uso técnico de plataformas digitais, sem integração efetiva de diferentes modos semióticos. O documento carece de intencionalidade formativa voltada à diversidade linguística, letramento digital e práticas inovadoras, não evidenciando autoria docente ou propostas contextualizadas. Essas lacunas indicam a necessidade de atualização teórico-pedagógica, alinhada aos multiletramentos e à educação crítica e inclusiva.

5.1.3 Lacunas identificadas

Com base na análise detalhada do Projeto Político-Pedagógico (PPP), foram identificadas algumas lacunas que, embora não comprometam a coerência geral do documento, representam oportunidades de aprimoramento nas práticas e diretrizes educacionais. As lacunas encontram-se organizadas no quadro a seguir:

Quadro 17 – Mapeamento das Lacunas em Relação à Multimodalidade e às Práticas Pedagógicas

Área	Lacuna Identificada	Comentário
Conceituação de Multimodalidade	O termo “multimodalidade” não é mencionado explicitamente	Embora haja práticas que evidenciem o uso de múltiplos modos de linguagem, o conceito poderia ser melhor explorado teoricamente, com respaldo em autores.
Fundamentação Teórica	Ausência de referências bibliográficas ou teóricas explícitas ao longo do documento	O PPP se apoia em práticas bem estruturadas, mas carece de citações diretas de fundamentos pedagógicos ou referenciais teóricos.
Avaliação Multimodal	A avaliação das práticas multimodais não é descrita em profundidade	Ainda que o uso de recursos diversos seja evidente nos projetos, os critérios avaliativos específicos para essas práticas não são bem explicitados.
Formação Continuada com ênfase em TDIC e multimodalidade	A formação continuada é bem descrita, mas sem detalhamento específico voltado à integração das TDIC com foco em práticas multimodais	Seria importante explicitar formações voltadas ao uso crítico e criativo das tecnologias e suas articulações com os multiletramentos.
Indicadores de impacto das ações pedagógicas	Falta de dados ou instrumentos de monitoramento e avaliação institucional	Os projetos são bem estruturados, mas não há evidência clara de indicadores que meçam seus impactos pedagógicos de forma sistemática.

Fonte: a autora.

Essas lacunas não invalidam o valor do PPP, mas representam pontos de atenção para sua revisão e fortalecimento. Recomenda-se o aprofundamento

conceitual, a ampliação das estratégias avaliativas, a inclusão de práticas acessíveis e a integração efetiva das tecnologias com foco pedagógico.

A seguir, são apresentadas as principais lacunas identificadas no documento Regimento Escolar, considerando aspectos pedagógicos, tecnológicos e formativos. Embora o documento atenda à função normativa e organizacional da instituição, algumas fragilidades foram observadas do ponto de vista pedagógico e conceitual.

Quadro 18 – Análise Crítica: Lacunas Identificadas no Regimento Escolar

Área	**Lacuna Identificada**	**Comentário**
Conceituação pedagógica	Ausência de fundamentação teórica sobre práticas pedagógicas inovadoras	Menciona-se a implementação da BNCC e uso de plataformas digitais, mas sem sustentação em teorias como metodologias ativas ou aprendizagem significativa.
Multimodalidade	Ausência da abordagem conceitual e pedagógica sobre multimodalidade	Embora haja referência ao uso de plataformas, não há articulação com os modos semióticos como recursos para construção de sentido.
Intencionalidade formativa	Formação docente tratada de forma genérica e técnica	A formação é prevista, mas sem detalhamento de temas, metodologias, finalidades ou vínculo com os desafios atuais da educação.
Práticas inovadoras	Baixa exemplificação de experiências pedagógicas inovadoras	Não são apresentados exemplos de práticas que evidenciem protagonismo discente, multiletramentos ou uso ativo das tecnologias.
Integração entre teoria e prática	Discurso técnico-normativo, com pouca articulação pedagógica	As diretrizes aparecem como obrigações e normas, sem contextualização pedagógica ou formativa.

Avaliação da aprendizagem	Falta de referência à avaliação formativa e processual	Não há explicitação de como a avaliação é concebida ou como se articula ao processo de ensino-aprendizagem.
Acessibilidade e inclusão	Ausência de menções diretas à acessibilidade ou práticas inclusivas	O documento não considera adaptações curriculares, recursos acessíveis ou ações voltadas aos estudantes com deficiência.
Letramento digital	O termo não é utilizado nem conceituado	Apesar da exigência de uso de plataformas, não se menciona o desenvolvimento de competências digitais nem o letramento crítico dos estudantes.

Fonte: a autora.

Essas lacunas sinalizam a necessidade de revisões e complementações no documento, para que ele dialogue mais diretamente com os princípios pedagógicos contemporâneos, a formação crítica dos professores e a valorização da multimodalidade e dos multiletramentos na prática educativa.

A análise do PPP e do Regimento Escolar revelou que, embora cumpram suas funções normativas, carecem de aprofundamento teórico e pedagógico, especialmente quanto à multimodalidade, aos multiletramentos e ao letramento digital. Observamos lacunas na integração crítica das TDIC, na definição de estratégias avaliativas para práticas multimodais, na exemplificação de metodologias ativas, na mensuração de impactos e na abordagem de acessibilidade e inclusão. Essas fragilidades indicam a necessidade de revisões que alinhem os documentos aos princípios educacionais contemporâneos e fortaleçam a formação docente.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

A análise das entrevistas foi conduzida com base nos pressupostos da análise interpretativa, conforme proposto por Flick (2009) e Severino (2007). Essa perspectiva

metodológica parte do entendimento de que os discursos dos participantes não devem ser apenas descritos, mas interpretados em sua profundidade, considerando os contextos, sentidos e significados que emergem de suas falas. Para assegurar a credibilidade e confiabilidade, bem como a rastreabilidade do percurso analítico, foram adotadas as seguintes estratégias: (i) manutenção de memos analíticos e diário de campo ao longo da coleta e da análise, registrando decisões e dúvidas interpretativas; (ii) triangulação de fontes, cruzando entrevistas com documentos institucionais (PPP e Regimento) para corroborar ou tensionar achados; (iii) elaboração de uma trilha de auditoria, com arquivo das transcrições, versões do codebook (códigos, definições e exemplos) e quadros que mostram como trechos foram agregados em categorias; e (iv) dupla leitura do corpus em momentos distintos, com revisão das categorias até a saturação local. Tais procedimentos permitem verificar a coerência entre os dados, as decisões analíticas e as conclusões apresentadas.

Optou-se pela abordagem qualitativa por esta se mostrar a mais adequada ao objetivo da investigação, uma vez que privilegia a compreensão das experiências vividas e das percepções subjetivas dos professores. Como destacam Flick (2009) e Severino (2007), a pesquisa qualitativa possibilita captar dimensões que vão além dos dados numéricos, permitindo acessar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e vivências. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa-formação, voltada à construção de saberes a partir do diálogo e da reflexão coletiva. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública localizada no município de Faxinal, no estado do Paraná, envolvendo professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa abordagem qualitativa permite compreender em profundidade as práticas e necessidades formativas, valorizando o contexto real em que os professores atuam.

A análise buscou compreender como os docentes interpretam o uso da multimodalidade em sala de aula e quais sentidos atribuem às experiências de formação continuada. Mais do que identificar a frequência de determinados comportamentos ou estratégias, o foco esteve em compreender os processos de construção de sentido presentes nas narrativas dos participantes, evidenciando suas concepções, expectativas, desafios e contribuições para o campo educacional.

5.2.1 Corpus e Procedimentos de Análise

Nesta etapa, apresenta-se o corpus da pesquisa, constituído por entrevistas

semiestruturadas realizadas com cinco professores da Educação Básica (P1 a P5). Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, adotou-se a codificação pela letra “P” em maiúsculas, seguida de um número sequencial (P1, P2, P3, P4 e P5), garantindo o anonimato e favorecendo a clareza no processo de unitarização e análise dos dados. O número de participantes (n=5) foi definido por critério intencional, contemplando diversidade de tempo de docência e de anos/séries de atuação. O foco da pesquisa não esteve na saturação temática, mas no aprofundamento de um caso específico, privilegiando a densidade e a riqueza interpretativa das narrativas. Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente observados, com a coleta de dados precedida da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes e da autorização institucional para a realização da pesquisa. O estudo está em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e os dados foram armazenados em local seguro, assegurando-se a confidencialidade, a anonimização das informações e a proteção integral da identidade dos docentes envolvidos.

Além das entrevistas, foram também considerados documentos pedagógicos institucionais, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, já analisados previamente no início desta seção, compondo, assim, uma visão integrada entre discursos docentes e diretrizes institucionais.

5.2.1.1 Descrição do corpus

Com vistas a sistematizar as informações relativas ao perfil profissional dos participantes, apresenta-se, no Quadro 17, a descrição resumida de cada docente. Este quadro, ao sintetizar formação, tempo de experiência e nível de atuação, contribui para contextualizar as falas analisadas posteriormente.

Quadro 19 – Perfil dos Participantes da Pesquisa

Participante	Código	Descrição do Perfil Profissional
Professor 1	P1	Formação no Magistério e Graduação em Pedagogia; Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Exerce a docência há 37 anos.
Professor 2	P2	Formação no Magistério. Está cursando pedagogia. Exerce a docência há 23 anos.
Professor 3	P3	Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Especial; Educação inclusiva e Libras. Exerce a docência há 20 anos.
Professor 4	P4	Graduação em Letras/Inglês e Pedagogia; Especialização em Educação a Distância e Língua Portuguesa/Literatura. Exerce a docência há 20 anos.
Professor 5	P5	Graduação em Educação Física e Pedagogia; Especialização em Educação Especial, Alfabetização e Letramento e outra em Educação Digital. Exerce a docência há 6 anos.

Fonte: a autora.

A caracterização dos docentes evidencia a diversidade de trajetórias formativas e de tempos de experiência profissional, aspectos que influenciam diretamente suas percepções sobre práticas pedagógicas, multimodalidade e necessidades de formação continuada. Essa contextualização é essencial para interpretar as falas apresentadas nas entrevistas, uma vez que situa cada depoimento dentro de um percurso formativo e profissional específico, contribuindo para a compreensão mais aprofundada dos resultados da pesquisa

5.2.1.2 Organização e transcrição

A análise das entrevistas seguiu um percurso metodológico organizado em etapas, de modo a assegurar rigor e transparência no tratamento dos dados. A seguir, descrevem-se os procedimentos adotados.

As entrevistas foram registradas por meio do gravador do celular, garantindo a

preservação integral das falas dos participantes. Os áudios, com duração média de 15 minutos cada, abrangeram um roteiro composto por 13 eixos de perguntas. Para o processo de transcrição, utilizou-se o aplicativo Reshape, seguido de revisão humana linha a linha. Essa etapa incluiu a correção de eventuais erros de reconhecimento e a conferência por dupla escuta, assegurando maior fidedignidade e confiabilidade ao material produzido. Optou-se por manter a integridade do discurso dos docentes, sem alterações de conteúdo ou estilo, de modo a respeitar as singularidades das narrativas, garantindo a preservação integral das falas dos participantes.

Após a transcrição, os registros foram organizados cronologicamente, respeitando a ordem em que as entrevistas ocorreram. Além disso, o material foi classificado por temas centrais emergentes, relacionados diretamente aos objetivos da pesquisa, favorecendo a sistematização dos dados e a posterior etapa de unitarização.

5.2.1.3 Leitura exploratória

Após a organização e transcrição das entrevistas, realizou-se a leitura exploratória do material, etapa fundamental para uma aproximação inicial com os dados. Esse momento teve como objetivo identificar recorrências, padrões de fala, contradições e primeiras impressões que pudessem orientar a construção das categorias de análise. Durante essa etapa, foram produzidos memos analíticos (Flick, 2009), que registraram reflexões preliminares a partir do contato com o corpus. Esses memos serviram de base para a formulação de categorias provisórias, permitindo acompanhar a evolução interpretativa do pesquisador. As recorrências e contradições identificadas, sistematizadas nos memos, foram gradualmente transformadas em um protocolo de codificação, garantindo maior rigor, transparência e coerência ao processo analítico.

De acordo com Flick (2009), a leitura exploratória constitui um movimento preliminar de reconhecimento do corpus, permitindo ao pesquisador familiarizar-se com os dados e perceber elementos significativos que, em um primeiro momento, não se encontram sistematizados. Essa prática possibilita levantar hipóteses iniciais, visualizar tendências e delinear aspectos que merecem ser aprofundados na unitarização e categorização.

No caso específico desta pesquisa, essa etapa revelou falas recorrentes sobre a ausência de formações continuadas consistentes, o uso pontual de recursos multimodais em sala de aula e a necessidade de formações práticas e aplicáveis ao contexto escolar. Esses indícios iniciais foram fundamentais para orientar os passos seguintes do percurso analítico.

5.2.1.4 Codificação e categorização temática

Após a leitura exploratória, os dados foram unitarizados, ou seja, fragmentados em unidades de sentido que representam ideias relevantes expressas nas falas dos participantes. Essa fragmentação possibilitou isolar trechos significativos e facilitar sua análise.

Na sequência, essas unidades de sentido foram agrupadas em categorias temáticas, construídas em consonância com os objetivos específicos da pesquisa. Esse processo buscou organizar os dados de maneira sistemática, permitindo identificar padrões, recorrências e contribuições dos professores sobre suas práticas, necessidades e perspectivas.

O quadro a seguir apresenta os códigos definidos para a análise dos dados, acompanhados de suas respectivas definições operacionais, indicadores linguísticos, exemplos de citações e notas sobre a origem (dedutiva ou indutiva). Sua função é garantir maior clareza, transparência e sistematização ao processo de codificação, possibilitando a rastreabilidade entre os dados coletados e as categorias analíticas construídas.

Quadro 20 – Protocolo de Codificação

Código	Definição Operacional	Indicadores Linguísticos	Exemplo de Citação	Origem
Práticas Pedagógicas e Recursos Multimodais	Referências ao planejamento e uso de diferentes recursos (digitais, visuais, orais, manipulativos) no processo de ensino-aprendizagem.	Considerar: menção a vídeos, jogos, materiais manipuláveis, estratégias digitais ou multimodais em aula. Desconsiderar: falas sobre dificuldades pessoais do professor sem relação com práticas pedagógicas.	"Costumo usar jogos digitais e material manipulável para tornar a aula mais interessante para os alunos." (P2)	Dedutivo (objetivo 1)
Necessidades Formativas dos Professores	Declarações que evidenciam lacunas, dificuldades ou demandas relacionadas à formação inicial e continuada.	Considerar: falas sobre falta de cursos, formações superficiais, necessidade de atividades práticas. Desconsiderar: comentários sobre condições estruturais da escola (ex.: falta de material).	"Nos últimos dois anos não participei de cursos, e sinto falta de formações mais práticas para o nosso dia a dia." (P3)	Dedutivo (objetivo 2) + Indutivo (dados)
Perspectivas para um Programa de Formação Continuada	Sugestões, opiniões ou expectativas sobre formatos e conteúdos de formações que possam ser úteis ao contexto escolar.	Considerar:: propostas sobre oficinas, trocas de experiências, cursos aplicados. Desconsiderar: críticas genéricas sem proposições ou expectativas.	"Acho que seria importante termos oficinas práticas com exemplos de atividades multimodais que pudéssemos aplicar logo em sala de aula." (P5)	Dedutivo (objetivo 3)

Fonte: a autora.

A sistematização dos códigos nesse quadro permite assegurar o rigor metodológico da pesquisa, tornando mais explícitos os critérios adotados para inclusão e exclusão de trechos nas categorias de análise. Dessa forma, o processo interpretativo ganha consistência e legitimidade, favorecendo a replicabilidade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

As categorias iniciais estabelecidas foram:

Práticas Pedagógicas e Recursos Multimodais (objetivo específico 1): contempla falas referentes ao planejamento das aulas, uso de diferentes linguagens e integração de recursos digitais e multimodais no processo de ensino-aprendizagem.

Necessidades Formativas dos Professores (objetivo específico 2): reúne depoimentos que evidenciam dificuldades, lacunas e demandas relacionadas à formação docente, bem como expectativas em relação a processos formativos mais práticos e contextualizados.

Perspectivas para um Programa de Formação Continuada (objetivo específico 3): abarca sugestões, opiniões e percepções dos docentes sobre como um programa de formação continuada poderia atender de forma efetiva às suas realidades e necessidades pedagógicas.

Esse procedimento possibilitou organizar as entrevistas em núcleos de sentido claros, alinhados aos objetivos da investigação, criando as bases para a interpretação e discussão crítica dos resultados.

5.2.1.5 Interpretação dialógica e reflexiva

Na etapa interpretativa, as categorias foram analisadas de forma dialógica, relacionando as falas docentes ao referencial teórico. Essa aproximação evidenciou uma distância significativa entre o discurso sobre multimodalidade e sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas. À luz de Kress e van Leeuwen (2001), percebe-se que os recursos multimodais são compreendidos de modo superficial, reduzidos a ferramentas pontuais e não a sistemas de significação que exigem planejamento, intencionalidade e competência técnica.

A análise dos “ditos” e “não ditos” revelou ainda inseguranças e lacunas formativas que, conforme Imbernón (2010), resultam de processos de formação continuada fragmentados, pouco contextualizados e insuficientes para promover

mudanças substantivas na prática docente. Mesmo quando os professores reconhecem a importância da multimodalidade, falta-lhes respaldo teórico-metodológico para integrá-la de forma consistente, o que confirma o diagnóstico de Rojo (2012) sobre o caráter incipiente dos multiletramentos nas escolas brasileiras.

As falas também denunciam a expectativa por formações práticas e aplicáveis, sinalizando a saturação de cursos que não dialogam com problemas reais da sala de aula. Esse dado reforça a necessidade urgente de programas formativos situados, colaborativos e sustentados, capazes de promover não apenas a aprendizagem de ferramentas, mas a reconstrução crítica das práticas pedagógicas.

Em síntese, a interpretação dos dados aponta que a multimodalidade permanece mais como ideal discursivo do que como prática consolidada. Para avançar, será necessário um programa de formação continuada que ultrapasse o caráter instrumental e se constitua como espaço de reflexão, experimentação e ressignificação docente — condição indispensável para responder aos desafios dos multiletramentos na educação contemporânea.

5.2.2 Resultados por Categoria

As entrevistas revelam que os professores fazem uso de diferentes recursos multimodais em suas práticas, embora de forma ainda fragmentada. Observa-se que alguns docentes (P1, P3) privilegiam materiais manipuláveis, jogos, músicas e mapas, o que demonstra uma predominância de linguagens tradicionais com inserções pontuais de multimodalidade. Outros (P2, P4 e P5) destacaram a utilização de recursos digitais, como datashow, televisão, plataforma Matific, Wordwall e vídeos do YouTube, evidenciando uma maior aproximação com as possibilidades oferecidas pelas TDIC.

Entretanto, os desafios relatados apontam para limites estruturais e organizacionais, como a falta de tempo para preparar atividades, dificuldades de conexão com a internet, equipamentos desatualizados, espaço físico inadequado e ausência de suporte técnico. Esses fatores comprometem a integração plena das linguagens multimodais ao currículo, resultando em práticas ainda incipientes.

5.2.2.1 Categoria 1 — Práticas Pedagógicas e Recursos Multimodais (OE1)

A literatura oferece importantes fundamentos teóricos que dialogam diretamente com os desafios e reforçam a complexidade do trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens. Nesse sentido a literatura corrobora os achados: Rojo (2012) alerta que o trabalho com múltiplas linguagens exige condições materiais adequadas e intencionalidade pedagógica; Kress e van Leeuwen (2001) reforçam que multimodalidade não se restringe ao uso isolado de recursos, mas implica a articulação planejada de diferentes modos semióticos; e Kalantzis e Cope (2012) defendem que tais práticas devem ser orientadas por personalização e adequação às necessidades concretas dos alunos.

O quadro a seguir sistematiza as falas dos professores sobre o uso de recursos multimodais em suas práticas, organizando-as em diálogo com a interpretação e o referencial teórico. Essa síntese permite observar como os docentes mobilizam diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem e quais obstáculos enfrentam ao incorporar tais recursos em seu cotidiano escolar.

Quadro 21 – Práticas Pedagógicas e Recursos Multimodais

Falas dos professores	**Interpretação**	**Diálogo com a teoria**
P1: “Uso jogos, material manipulável, alfabeto móvel, músicas e parlendas.”	Uso restrito a recursos tradicionais, embora haja abertura para múltiplas linguagens.	Rojo (2012) defende a ampliação de práticas multimodais para além de suportes tradicionais, valorizando diferentes linguagens no ensino.
P2: “Utilizo datashow, televisão, jogos, microfone, sussurro fone.”	Evidencia diversidade de recursos digitais e analógicos, ainda de forma fragmentada.	Kress & van Leeuwen (2001) ressaltam que a multimodalidade implica integração planejada entre linguagens, e não uso isolado.
P3: “Utilizo mapa, material manipulável e datashow.”	Predomínio de recursos visuais, limitados pela infraestrutura e pela necessidade de adaptação às turmas.	Kalantzis & Cope (2012) argumentam que o uso multimodal deve dialogar com as necessidades e contextos dos alunos, favorecendo a personalização.
P4: “Uso tablets (Matific), banners, mapas, vídeos do YouTube.”	Indica exploração de recursos digitais, mas com entraves de internet lenta e desatualização dos equipamentos.	Para Rojo (2012), a precariedade das condições materiais afeta diretamente a efetivação das práticas multimodais.
P5: “Utilizo Wordwall, vídeos, jogos, microfone e sussurro fone.”[1]	Demonstra apropriação de plataformas digitais, com impacto positivo relatado em atividades de leitura.	Kress (2010) destaca que a multimodalidade potencializa a aprendizagem quando as linguagens se articulam em práticas significativas.

Fonte: a autora.

[1] As evidências-chave foram destacadas (sublinhadas), de modo a explicitar o percurso analítico entre a fala do participante, a leitura interpretativa e o diálogo com a teoria.

Os resultados revelam que, embora os professores demonstrem disposição para ampliar o uso de diferentes linguagens, essa abertura ainda não se traduz em práticas realmente articuladas ao cotidiano pedagógico, o que indica uma compreensão restrita do conceito de multimodalidade. A utilização fragmentada dos recursos não se explica apenas por limitações estruturais — como falta de equipamentos ou tempo —, mas aponta, principalmente, para lacunas na formação

docente que dificultam a incorporação crítica das TDIC ao planejamento. Considerando perspectivas que enfatizam a importância dos multiletramentos, percebe-se que o uso ocasional de ferramentas multimodais representa mais respostas pontuais às demandas do momento do que uma prática intencional e sustentada. Diante desse cenário, torna-se essencial investir em processos formativos que enfrentem tais desafios e fortaleçam uma integração mais consciente, coerente e pedagogicamente qualificada das tecnologias no currículo.

5.2.2.2 Categoria 2 — Necessidades Formativas dos Professores (OE2)

A análise evidenciou lacunas significativas na formação docente. Parte dos professores (P1 e P3) relatou não ter participado de cursos de formação continuada nos últimos anos, indicando a ausência de oportunidades sistemáticas de atualização. Entre aqueles que participaram (P2 e P4), as percepções foram formações pouco aplicáveis, restritas a trocas superficiais de experiência ou a encontros expositivos sem interação. Em contraste, P5 destacou uma boa prática, ressaltando a relevância de cursos que mostraram, na prática, como aplicar os recursos em sala de aula.

Esses depoimentos sugerem que a formação continuada ofertada não tem respondido de forma satisfatória às demandas do cotidiano escolar. Fica evidente a necessidade de propostas que articulem teoria e prática, apresentando exemplos concretos, experimentação pedagógica e reflexão crítica.

O diálogo com a teoria sustenta tais constatações. Nóvoa (1995, 2019) enfatiza que a formação docente deve estar ligada ao cotidiano da profissão, sendo contínua e situada. Imbernón (2000, 2010) reforça que formações expositivas e prescritivas tendem a ser pouco efetivas, defendendo processos participativos, reflexivos e contextualizados.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das falas docentes referentes às suas experiências (ou ausência delas) com cursos de formação continuada, evidenciando percepções sobre a qualidade, a pertinência e a aplicabilidade dessas formações. A sistematização das respostas, acompanhada da interpretação e do diálogo com a teoria, permite compreender em que medida as oportunidades oferecidas atendem — ou não — às demandas do cotidiano escolar.

Quadro 22 – Necessidades Formativas dos Professores

Falas dos professores	Interpretação	Diálogo com a teoria
Ausência de oferta (P1, P3)		
P1: “Não participei de formações nos últimos dois anos.”	Ausência de oportunidades formativas recentes; lacuna que repercute na prática.	Nóvoa (1995) ressalta que a formação deve ser contínua, articulada à realidade docente.
P3: “Falta formação direcionada e contínua sobre multimodalidade.”	Demanda explícita por cursos específicos, adaptados ao contexto escolar.	Nóvoa (2019) enfatiza que formações precisam estar ligadas ao cotidiano docente.
Formações pouco aplicáveis (P2, P4)		
P2: “A formação foi só troca de experiências, sem ensinar como fazer.”	Evidencia insuficiência metodológica: trocas são válidas, mas não bastam.	Imbernón (2010) crítica formações expositivas e defende processos colaborativos e aplicáveis.
P4: “Participo de curso sobre a plataforma Matific, mas é expositivo, sem interação.”	Aponta formações centradas em plataformas, sem espaço de diálogo ou prática.	Imbernón (2000) defende que formações precisam ser participativas e críticas, não apenas instrumentais.
Boa prática (P5)		
P5: “Aprendi muitos recursos, mas o diferencial foi ver como aplicar na prática.”	Reforça a necessidade de formações com caráter aplicado, que mostrem “como fazer”.	Nóvoa (1995) destaca a importância da dimensão prática e reflexiva nas formações docentes.

Fonte: a autora.

Os dados indicam que a insuficiência das formações ofertadas não se limita à superficialidade de seus conteúdos, mas evidencia uma desconexão estrutural entre aquilo que se apresenta nos cursos e as necessidades concretas da prática docente. O depoimento de P5 não apenas menciona a importância de orientações práticas, mas expõe uma tensão latente: a aprendizagem só se torna significativa quando o professor consegue visualizar sua funcionalidade no cotidiano escolar. Essa observação sugere que as formações atuais operam em um plano abstrato, distante dos desafios reais enfrentados em sala de aula.

Essa distância confirma a crítica de Nóvoa (1995), para quem a formação docente só produz mudanças efetivas quando articula experiência, reflexão e ressignificação da prática. A ausência dessa articulação, evidenciada no discurso dos participantes, indica que os modelos formativos predominantes permanecem presos a uma lógica transmissiva, incapaz de promover a autonomia pedagógica necessária para lidar com as demandas contemporâneas.

Desse modo, a necessidade de formações contextualizadas não se configura como mero ajuste metodológico, mas como condição para superar a fragmentação entre teoria e prática que marca grande parte das experiências formativas. Investir em propostas que integrem estudo, experimentação e análise crítica da prática significa enfrentar um problema estrutural, e não apenas ampliar a carga de cursos oferecidos. Somente assim será possível avançar para processos formativos que respondam às exigências reais do trabalho docente e contribuam para transformações efetivas nas práticas pedagógicas.

5.2.2.3 Categoria 3 — Perspectivas para um Programa de Formação (OE3*)*

As falas dos professores apontam caminhos promissores para a elaboração de um programa formativo alinhado às demandas da multimodalidade. Os docentes destacaram a importância de que as formações sejam direcionadas às dificuldades reais dos alunos (P1), segmentadas por áreas ou turmas (P2), adequadas à realidade da escola (P3), e capazes de interferir diretamente nos problemas práticos enfrentados no dia a dia escolar (P4). Além disso, reforçam que os cursos precisam ir além da teoria, mostrando como aplicar estratégias e recursos de forma simples, clara e prática (P5).

Essas perspectivas dialogam com autores que defendem formações docentes ancoradas na realidade escolar. Nóvoa (1995, 2019) defende que a formação deve ser contextualizada, voltada a problemas reais da prática docente. Imbernón (2010) reforça a necessidade de experiências formativas que unam reflexão e ação, garantindo aplicabilidade e efetividade. Já Kalantzis e Cope (2012) apontam que programas voltados à multimodalidade devem ser experimentais, reflexivos e práticos, possibilitando que os professores experimentem e ressignifiquem suas práticas.

O quadro a seguir reúne as perspectivas dos professores sobre como um

programa de formação continuada poderia atender de forma mais efetiva às suas necessidades. As falas destacam sugestões práticas e contextualizadas, apontando desde a atenção às dificuldades reais dos alunos até a necessidade de propostas segmentadas e aplicáveis ao cotidiano escolar.

Quadro 23 – Perspectivas para um Programa de Formação Continuada

Falas dos professores	Interpretação	Diálogo com a teoria	Implicação para o design
P1: "Formação deve focar nas maiores dificuldades dos alunos."	Sugere que as formações sejam planejadas a partir das necessidades reais das turmas.	Nóvoa (1995) afirma que a formação deve estar ligada à prática e aos problemas vividos pelo professor.	Inserir diagnóstico inicial no Módulo 1, mapeando dificuldades de aprendizagem para orientar a escolha dos focos de trabalho.
P2: "Precisa ser por turmas, como formação sobre fluência, ajudando o professor a pensar atividades."	Defende formações segmentadas, focadas em habilidades específicas.	Imbernón (2010) destaca a pertinência de formações contextualizadas e focadas em demandas concretas.	Criar oficinas temáticas no Módulo 2, organizadas por turmas e competências específica.
P3: "Formação deve ser direcionada à realidade da escola."	Aponta necessidade de adequação às condições e contextos locais.	Rojo (2012) reforça que as práticas multimodais devem considerar o ambiente escolar e suas especificidades.	Prever no Módulo 3 momentos de adaptação de propostas, considerando infraestrutura e recursos locais.
P4: "É preciso reconhecer a realidade de cada escola e interferir nos problemas."	Sugere diagnóstico prévio para que a formação tenha impacto real.	Nóvoa (2019) ressalta que as formações só são efetivas quando dialogam com a realidade institucional.	Implementar etapa diagnóstica contínua antes, durante e depois dos módulos, para ajustar percursos e apoiar resolução de problemas.
P5: "Formação precisa mostrar a prática, não só a teoria."	Valoriza a aplicabilidade imediata, com exemplos e estratégias.	Kalantzis & Cope (2012) defendem que as formações multimodais devem ser experimentais, reflexivas e práticas.	Incluir no Módulo 4 a elaboração e socialização de sequências didáticas multimodais aplicáveis, com rubricas de avaliação multimodal.

Fonte: a autora.

O quadro demonstra como as vozes dos professores foram interpretadas e conectadas à teoria, resultando em propostas concretas para a estruturação do programa. Fica explícito que cada sugestão, seja a necessidade de focar nas dificuldades dos alunos, a segmentação por turmas, a adaptação às realidades locais, a realização de diagnósticos ou a ênfase na prática, foi incorporada de forma direta ao desenho dos módulos. Essa organização assegura a coerência entre o que foi identificado na pesquisa, os referenciais teóricos adotados e o formato do curso, garantindo que a formação seja pertinente, aplicada e alinhada às demandas do cotidiano escolar. As contribuições docentes evidenciam consenso em torno da importância de formações contextualizadas, práticas e reflexivas. Tais apontamentos reforçam a necessidade de um programa inovador, capaz de articular teoria e prática e de responder de forma efetiva às demandas da multimodalidade na educação básica.

5.2.3 Discussão crítica dos achados

As entrevistas confirmam que os docentes já fazem uso de diferentes recursos multimodais, como jogos, materiais manipuláveis, vídeos, plataformas digitais e recursos de áudio (microfone, sussurro fone). As evidências permitem distinguir barreiras estruturais, como infraestrutura precária, falta de tempo e suporte técnico, das barreiras pedagógicas, que envolvem o planejamento multimodal pouco intencional e a ausência de critérios para avaliação multimodal. O programa proposto busca mitigar essas limitações por meio de estratégias específicas: as alternativas pedagógicas sem conexão reduzem a dependência da internet, as rubricas de avaliação multimodal orientam o acompanhamento das produções dos alunos e o checklist de acessibilidade garante inclusão e equidade. As entrevistas confirmam que os docentes já utilizam uma diversidade de recursos, entre eles jogos, materiais manipuláveis, vídeos, plataformas digitais e recursos de áudio, como microfone e sussurro fone. Essa diversidade demonstra que os professores reconhecem o potencial das múltiplas linguagens, em consonância com Rojo, que ressalta a necessidade de ampliar práticas ligadas aos multiletramentos e fortalecer a intencionalidade pedagógica do uso multimodal. Entretanto, tais recursos aparecem de forma fragmentada, sem uma integração consistente ao planejamento, o que confirma os apontamentos de Kress e van Leeuwen (2001) de que a multimodalidade

exige articulação intencional entre os modos e seu uso isolado.

Outro ponto que amplia os achados da literatura é a percepção dos docentes de que, quando os cursos de formação mostram exemplos práticos e aplicáveis (caso relatado por P5), há maior motivação e confiança para o uso das TDIC. Esse resultado converge com Kalantzis e Cope (2012), que defendem uma pedagogia multimodal baseada na experimentação, na personalização e no design de tarefas que dialoguem com a realidade escolar.

Apesar de avanços pontuais, as falas dos professores evidenciam lacunas significativas:

- **Formações insuficientes**: parte dos docentes não participou de cursos recentes (P1, P3), enquanto outros relataram experiências limitadas a trocas superficiais (P2) ou encontros expositivos sem interação (P4). Isso demonstra a ausência de trilhas formativas contínuas e consistentes, contrariando Nóvoa (1995, 2009), que defende a formação articulada ao cotidiano docente.
- **Integração crítica das TDIC**: ainda que recursos digitais sejam utilizados, seu uso carece de planejamento pedagógico aprofundado e de intencionalidade, permanecendo como complemento e não como eixo estruturante da prática. Esse dado reforça a crítica de Imbernón (2010) às formações instrumentais, que não geram transformação efetiva.
- **Barreiras estruturais**: falta de tempo pedagógico, infraestrutura limitada, internet instável, carência de suporte técnico e equipamentos desatualizados dificultam a implementação de práticas multimodais mais consistentes, conforme já alertado por Rojo (2012).

Diante desses achados, torna-se evidente a urgência de um programa de formação continuada que supere os modelos tradicionais, fragmentados e prescritivos. Os professores expressaram expectativas claras: formações práticas, direcionadas às suas realidades, que mostrem **"como fazer"** e que estejam alinhadas às dificuldades reais dos alunos e às demandas da escola.

Essa necessidade converge com as proposições de Imbernón (2000) e Nóvoa (2019), que defendem formações participativas, reflexivas e ligadas ao cotidiano. Ao mesmo tempo, dialoga com a perspectiva de Kalantzis e Cope (2012), que destacam a importância de processos formativos baseados em experimentação e ressignificação de práticas.

Portanto, um programa formativo inovador deve:

1. **Articular teoria e prática** em ciclos curtos de estudo, experimentação e reflexão.
2. **Considerar as condições reais** das escolas, promovendo adaptações viáveis e eficazes.
3. **Valorizar a troca entre pares**, mas sempre acompanhada de mediações que favoreçam a construção coletiva de estratégias aplicáveis.
4. **Assegurar suporte institucional**, garantindo tempo, infraestrutura e acompanhamento pedagógico.

Sem tais diretrizes, corre-se o risco de perpetuar formações pontuais e pouco transformadoras. Em contrapartida, ao atender às demandas reveladas pelos docentes, a formação poderá contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, multimodais e alinhadas aos desafios da contemporaneidade**.**

5.2.4 Síntese final e ponte com o programa

A análise das entrevistas evidencia que o uso da multimodalidade nas práticas pedagógicas dos docentes participantes ainda ocorre de maneira pontual e fragmentada, sem uma integração crítica e planejada ao currículo. Embora os professores reconheçam o potencial de recursos digitais e analógicos como jogos, vídeos, plataformas digitais e materiais manipuláveis, tais recursos aparecem mais como complementos isolados do que como parte de um projeto didático intencional.

Outro aspecto recorrente nos dados é a falta de formações continuadas consistentes, práticas e contextualizadas. Parte dos docentes não participou de cursos recentes, enquanto outros relataram experiências limitadas a trocas de experiências superficiais ou encontros expositivos, sem aprofundamento metodológico. Essa carência repercute diretamente na confiança e na capacidade de incorporar a multimodalidade de forma efetiva às aulas.

Apesar dessas limitações, destaca-se o desejo explícito dos professores por formações mais úteis, aplicáveis e conectadas à realidade escolar. Eles apontam como essencial que os cursos tragam exemplos práticos, sugestões de atividades e estratégias que possam ser implementadas no cotidiano, respeitando as necessidades reais dos alunos e as condições materiais de cada escola.

Diante desse cenário, reforça-se a importância de construir um programa de

formação continuada ancorado nessas demandas, que supere os modelos fragmentados e prescritivos, privilegiando experiências formativas dialógicas, reflexivas e aplicáveis. Tal movimento responde às expectativas dos docentes e se alinha às exigências contemporâneas de um ensino mais inovador e multimodal.

O presente estudo apresenta algumas limitações que precisam ser reconhecidas. O número reduzido de participantes e o fato de estar circunscrito a uma única escola limitam a generalização dos resultados. Além disso, a predominância de dados baseados em autorrelato pode estar sujeita a vieses de percepção e memória, bem como à tendência de apresentar respostas socialmente desejáveis. A ausência de observação direta em sala de aula também restringe a possibilidade de confrontar os discursos dos professores com as práticas efetivamente realizadas no cotidiano pedagógico. Para mitigar tais limitações, foram adotadas estratégias como a triangulação de fontes (entrevistas, documentos institucionais), o uso de instrumentos validados e a busca por descrições densas e contextualizadas, o que favorece a credibilidade e a transferibilidade dos achados, mesmo em contextos distintos.

Quadro 24 – Da análise às implicações para o Programa de Formação

Objetivo específico	Evidências (P1–P5 + Documentos)	Categoria(s)	Implicação para o Programa
Identificar práticas pedagógicas e recursos multimodais utilizados pelos docentes.	P2: uso de jogos digitais e material manipulável; P4: menção a vídeos e músicas; Documentos (PPP): incentivo à leitura, escrita, oralidade e recursos multimodais.	Práticas Pedagógicas e Recursos Multimodais	Oferecer oficinas que mostrem como ampliar o uso de recursos multimodais, articulando ferramentas digitais e estratégias low-tech.
Compreender necessidades formativas relacionadas à integração da multimodalidade.	P1 e P3: destacam falta de cursos práticos; P5: menciona formações superficiais; Documentos: ausência de plano de capacitação docente contínuo.	Necessidades Formativas dos Professores	Estruturar módulos com foco em práticas aplicáveis, com acompanhamento e devolutiva formativa, reduzindo a distância entre teoria e prática.
Analisar perspectivas para a construção de um programa de formação continuada.	P1 e P5: expectativa por formações úteis e contextualizadas; P2: interesse em explorar novos gêneros digitais; Documentos: PPP prevê inovação, mas não detalha estratégias.	Perspectivas para um Programa de Formação Continuada	Desenvolver um curso que integre teoria, prática e acompanhamento, com produtos aplicáveis (sequências multimodais, recursos digitais, planos alternativos offline).

Fonte: a autora.

O quadro mostra como as práticas multimodais, as necessidades formativas e as perspectivas docentes se articulam em categorias que orientam o programa de formação. As evidências revelam tanto o uso incipiente de recursos quanto lacunas formativas, apontando para a necessidade de oficinas práticas, acompanhamento

contínuo e integração entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Assim, esta análise delineia o caminho para a seção seguinte, no qual será apresentada a proposta formativa, estruturada a partir das necessidades identificadas e das perspectivas apontadas pelos professores, com vistas a promover uma formação continuada efetiva, crítica e transformadora.

6 PRÁTICAS MULTIMODAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

O curso de formação continuada, integrante deste projeto de pesquisa, visa atender ao **objetivo específico 3**, que consiste em desenvolver um programa capaz de oferecer suporte teórico e prático para a adoção de recursos multimodais nas práticas pedagógicas da educação básica. Esse material representa o resultado principal da investigação, pois traduz a articulação entre os fundamentos teóricos discutidos e as práticas experimentadas nos módulos formativos. A proposta formativa delineada nesta pesquisa surge diretamente das lacunas constatadas por meio da análise documental e das entrevistas com os professores. Os dados revelaram a ausência de formações continuadas que abordem de maneira sistemática a multimodalidade, a dificuldade em conciliar tempo pedagógico e planejamento, bem como a carência de recursos adequados para integrar diferentes linguagens ao currículo.

Diante disso, o curso foi estruturado para responder a essas fragilidades, oferecendo um espaço de estudo e experimentação que articula teoria e prática, apresenta estratégias viáveis para contextos de limitação material e promove atividades orientadas para a realidade cotidiana dos docentes. Assim, busca-se suprir a falta de formação específica em multimodalidade, além de proporcionar condições para que os professores possam ressignificar suas práticas, em consonância com as demandas institucionais e pedagógicas identificadas nas análises anteriores.

Estruturado em uma proposta de formação situada, com oficinas voltadas ao desenvolvimento da habilidade multimodal, o curso está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente à Competência Geral 5, que orienta para a compreensão, utilização e criação de diferentes linguagens em variados contextos e mídias. Ao priorizar essa dimensão, a proposta busca fomentar o uso crítico das TDIC e das práticas multimodais, estimulando a análise reflexiva e consciente dos recursos digitais e analógicos; incentivar a criatividade, ao promover a experimentação de estratégias inovadoras e diversificadas de ensino; e fortalecer o protagonismo docente e discente, ao estimular práticas que deem voz aos professores em sua formação e ampliem a autonomia dos estudantes na construção de sentidos. Dessa forma, o curso dialoga com o documento normativo e concretiza sua orientação

de formar sujeitos capazes de atuar com criticidade e inventividade no cenário educacional contemporâneo.

Nesse sentido, a formação continuada propõe-se a promover o letramento docente frente às demandas contemporâneas, especialmente no que se refere à integração de múltiplas linguagens — como texto, imagem, som, gesto e espaço — nos processos de ensino e aprendizagem. A abordagem adotada fundamenta-se nos estudos de Kress e van Leeuwen (2001), que conceituam a multimodalidade como a articulação de diferentes modos semióticos na construção de significados, desafiando a centralidade da linguagem verbal no contexto escolar.

Complementarmente, Rojo (2012) destaca a urgência de reconfigurar as práticas pedagógicas a partir de multiletramentos e práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, ressaltando a importância da formação docente contínua como eixo central desse processo. Coscarelli (2016) também contribui para essa discussão ao defender que o trabalho com multimodalidade exige do professor conhecimento técnico sobre as ferramentas digitais, mas, sobretudo, uma compreensão ampliada dos sentidos produzidos nas diferentes linguagens, bem como a habilidade de fomentar práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e significativas. Nessa mesma direção, Kalantzis e Cope (2020) reforçam a pedagogia dos multiletramentos ao compreenderem o professor como designer de ambientes de aprendizagem multimodais, responsável por planejar experiências que mobilizem criticidade, criatividade e protagonismo dos estudantes. Para os autores, o papel docente vai além da mera transmissão de conteúdos, configurando-se como uma ação de design pedagógico, em que a escolha e a articulação intencional de linguagens e mídias são determinantes para a formação de sujeitos capazes de atuar em um mundo permeado por múltiplas formas de comunicação.

Dessa forma, o curso propõe a realização de oficinas colaborativas como espaço formativo de experimentação e reflexão, em que os professores possam analisar, produzir e aplicar recursos multimodais em contextos reais de sala de aula, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e potencializando o desenvolvimento do letramento digital e multimodal na Educação.

6.1 PÚBLICO-ALVO E OBJETIVO

O público-alvo constitui-se de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, preferencialmente com atuação direta em salas de aula.

O curso será ofertado pela pesquisadora responsável, que atuará como formadora em todas as etapas da proposta. Sua função envolve:

- planejar os conteúdos, atividades, oficinas e materiais de apoio;
- mediar os encontros síncronos, conduzindo discussões, explicações e socializações;
- orientar a construção das sequências didáticas multimodais, oferecendo suporte técnico e conceitual;
- acompanhar o desenvolvimento das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- realizar devolutivas formativas;
- sistematizar os materiais produzidos e organizar o repositório final.

A atuação da formadora pretende viabilizar um processo dialógico, colaborativo e situado, possibilitando que os professores avancem na compreensão e no uso da multimodalidade em suas práticas pedagógicas.

Como objetivo central, o programa de formação continuada se propõe a desenvolver competências docentes para a apropriação crítica, criativa e significativa de práticas pedagógicas multimodais.

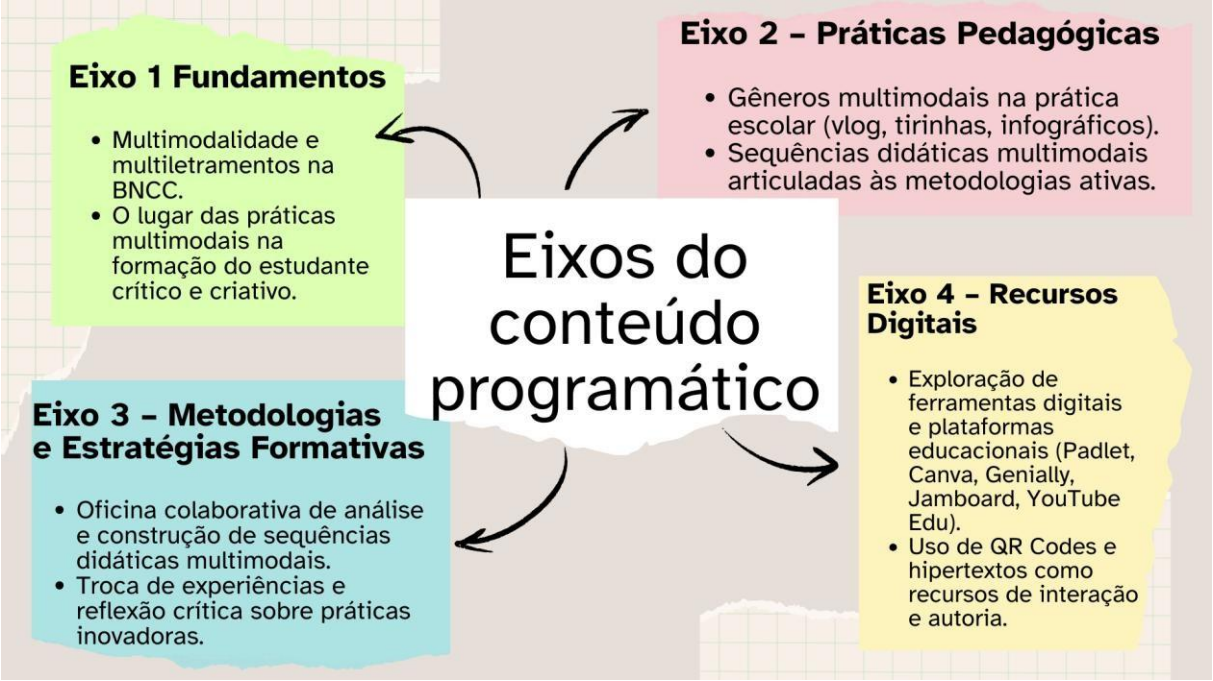
6.2 ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso utilizará um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como espaço central para interação, registro e acompanhamento das atividades formativas, incluindo a disponibilização de materiais, a postagem das sequências didáticas, a realização de discussões assíncronas, a submissão do relato final e a organização do portfólio dos participantes. Além do AVA, serão empregadas plataformas digitais como Google Meet, Canva, Genially, Padlet, Jamboard, YouTube Edu, Google Docs e Google Forms, escolhidas por sua acessibilidade, usabilidade intuitiva, versões gratuitas e adequação à realidade das escolas públicas envolvidas.

Aliado ao uso dessas ferramentas digitais, a estrutura organizacional do curso

foi planejada de modo a assegurar uma trajetória formativa coerente e progressiva.O programa de formação continuada estrutura-se com a carga horária de 24 horas, estruturada em quatro módulos de 6 horas cada, que se justifica pelo equilíbrio entre teoria e prática, oferecendo tempo adequado para estudo conceitual, experimentação de ferramentas e elaboração de materiais pedagógicos, pela adequação à rotina intensa dos professores dos Anos Iniciais, assegurando viabilidade de participação, e pela progressão formativa, em que cada módulo aprofunda. As metodologias adotadas incluem exposição dialogada, oficinas práticas, socialização de produções, feedback entre pares, relato de experiência e atividades assíncronas. O conteúdo programático foi organizado da seguinte maneira:

Figura 8 – Estrutura do Conteúdo Programático



Fonte: a autora.

Os eixos do conteúdo programático foram organizados em módulos que articulam fundamentos teóricos e práticas aplicadas. No Módulo 1, os participantes analisam a multimodalidade e os multiletramentos à luz da BNCC. O Módulo 2 concentra-se em oficinas multimodais, favorecendo a experimentação de diferentes recursos. O Módulo 3 aborda metodologias ativas e a construção de sequências didáticas, aproximando teoria e prática. Por fim, o Módulo 4 enfatiza o lugar da multimodalidade na prática docente, promovendo reflexão crítica e planejamento para

aplicação imediata em sala de aula.

6.2.1 Módulo 1 - Multimodalidade e multiletramentos na BNCC (Síncrono – 6h)

Objetivos:

- Analisar a BNCC, com foco na Competência Geral 5 (cultura digital), destacando a relevância dos multiletramentos.
- Refletir sobre a presença dos gêneros multimodais nos anos iniciais.
- Relacionar teoria e prática no planejamento pedagógico.
- Elaborar uma sequência didática aplicável em até 15 dias, com opção *low-tech*.

Metodologia:

- Exposição dialogada sobre a BNCC (Competência Geral 5).
- Debate sobre gêneros multimodais.
- Oficina colaborativa de sequências didáticas.
- Elaboração de sequência multimodal com opção *low-tech*.
- Socialização e registro em repositório digital.

Quadro 25 – Etapas da Metodologia do Módulo 1

Etapa	**Tempo**	**Atividade**
Contextualização teórica	40 min	Exposição dialogada no Google Meet com slides; Estudo da Competência Geral 5 (BNCC), com foco em criticidade, criatividade e protagonismo.
Análise de gêneros multimodais	1h20	Apresentação e debate sobre tirinha, vlog, telejornal e infográfico; Discussão em grupos sobre usos nos anos iniciais.
Oficina colaborativa	2h	Análise coletiva de modelos de sequências multimodais fornecido pela pesquisadora responsável; Identificação de objetivos, recursos e etapas; Início da elaboração de sequência adaptada; Uso de recursos de apoio (template + rubrica de qualidade).
Construção da sequência didática	1h	Desenvolvimento da sequência multimodal (objetivos, etapas antes–durante–depois, recursos, avaliação, alternativas *low-tech*); registro em template.
Socialização e consolidação	1h	Apresentação das sequências; feedback coletivo; ajustes finais; registro das propostas em repositório (Padlet/Drive).

Fonte: a autora.

Sugestões de atividades multimodais em sala

- Produção de tirinhas digitais no Canva para trabalhar narrativas curtas.
- Criação de cartazes multimodais com texto, imagem e QR Code para leitura ampliada.
- Construção de mapas mentais ilustrados sobre conteúdos estudados.
- Alternativa sem internet: tirinhas em papel com 'QR Codes fictícios' (dummy), substituídos por legendas ou rodapés com referências explicativas, assegurando acessibilidade em contextos de conexão limitada.

Transposição Didática

• Uma sequência didática multimodal pronta para aplicação.

• Etapas organizadas (antes–durante–depois) com clareza de objetivos.

• Recursos digitais e analógicos articulados.

• Plano alternativo off-line.

• Exercício prático do papel docente como designer de experiências multimodais (Kalantzis; Cope, 2020), em consonância com a BNCC.

6.2.2 **Módulo 2 – Oficinas Multimodais** (Síncrono – 6h)

Objetivos:

- Experimentar o uso de plataformas digitais para produção de recursos multimodais.
- Incentivar a criatividade e o protagonismo docente na elaboração de atividades.
- Promover a socialização em ambiente virtual de aprendizagem.

Metodologia:

- Atividades práticas com Canva, Genially, Padlet e Jamboard.
- Postagem no AVA de uma proposta multimodal.
- Registro reflexivo no diário de bordo on-line.

Quadro 26 – Etapas da Metodologia do Módulo 2

Etapa	Tempo	Atividade
Contextualização	30 min	Exposição dialogada sobre a BNCC (Competência Geral 5) e os objetivos da oficina. Apresentação das ferramentas digitais (Canva, Genially, Padlet, Jamboard). Justificativa: ferramentas escolhidas por aliarem acessibilidade (versões gratuitas e exportação off-line), usabilidade (interfaces intuitivas) e pertinência à realidade escolar.
Exploração prática das ferramentas	1h30	Rotação de atividades em cada plataforma, com criação de pequenos protótipos multimodais. Indicação de alternativas *low-tech* para contextos sem internet.
Produção colaborativa	2h	Seleção de uma plataforma e de um gênero multimodal por cada grupo. Elaboração de sequência didática multimodal contendo: objetivos, etapas (antes–durante–depois), recursos, alternativa off-line e critérios de avaliação.
Socialização e feedback	1h	Apresentação das sequências. Devolutiva entre pares com base em rubrica de qualidade (clareza, integração multimodal, viabilidade, avaliação).
Registro e aplicação	1h	Ajustes finais e postagem no AVA (link/QR Code). Reflexão individual no diário de bordo on-line. Definição do plano de aplicação em sala (turma, datas, evidências).

Fonte: a autora.

Sugestões de atividades multimodais em sala

ϟ Construção de mural interativo no Padlet com registros das aulas.

ϟ Elaboração de infográfico no Canva para explicar conteúdo curricular.

ϟ Produção de jogos digitais no Genially (ex.: quiz de revisão).

🎯 **Transposição Didática**

Ao final, cada professor terá:

• Uma sequência didática multimodal pronta e validada pelos pares;

• Um recurso prototipado (digital + versão alternativa off-line);

• Uma rubrica de avaliação e checklist de acessibilidade;
• Um plano de aplicação concreto em sua turma.

6.2.3 Módulo 3 – Metodologias ativas e sequências didáticas (Síncrono – 6 h)

Objetivos:

- Planejar sequências didáticas utilizando princípios de metodologias ativas.
- Explorar recursos multimodais (QR Codes, hipertextos, vídeos) no planejamento.
- Promover a integração entre inovação pedagógica e multimodalidade.

Metodologia:

- Oficina prática no Google Meet para elaboração coletiva de sequências didáticas.
- Socialização das produções em grupo.
- Discussão orientada sobre potencialidades e desafios da prática.

Quadro 27 – Etapas da Metodologia do Módulo 3

Etapa	Tempo	Atividade
Contextualização teórica	40 min	Exposição dialogada no Google Meet sobre metodologias ativas (sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem colaborativa). Reflexão inicial: como tais metodologias favorecem o protagonismo e a cultura digital prevista na BNCC (Competência Geral 5).
Inspiração multimodal	1h20	Apresentação de exemplos de práticas inovadoras: sequência invertida com vídeos (YouTube Edu), histórias digitais multimodais (texto, áudio, imagem), uso de QR Codes e hipertextos em murais da escola. Debate orientado: potencialidades, desafios e adaptações possíveis para diferentes contextos escolares.
Oficina de design de sequências	2h30	Em grupos, os docentes escolhem uma metodologia ativa e um recurso multimodal (vídeo, hipertexto, QR Code etc.). Construção de uma sequência didática multimodal, contendo: objetivos alinhados à BNCC; etapas (antes–durante–depois) da atividade; recursos necessários (digitais e alternativas low-tech); estratégias de avaliação (rubrica enxuta ou autoavaliação dos alunos).
Socialização e feedback	1h	Apresentação das sequências construídas pelos grupos. Feedback estruturado entre pares, com base em rubrica de qualidade (clareza dos objetivos, integração multimodal, aplicabilidade e viabilidade).
Consolidação e plano de aplicação	30 min	Ajustes finais nas sequências com base no feedback. Registro das propostas em repositório coletivo (Padlet ou AVA). Definição de um plano de aplicação em sala de aula (turma, datas, evidências a coletar). Reflexão final registrada no diário de bordo online.

Fonte: a autora.

Sugestões de atividades multimodais em sala

″ Elaboração de uma sequência didática invertida, em que os alunos assistem a vídeos no YouTube Edu em casa e socializam em sala.

Criação de histórias digitais multimodais (texto, áudio, imagem) em grupos.

‘Utilização de QR Codes em murais da escola para expandir conteúdos com links e hipertextos.

🎯 **Transposição Didática**

Ao término do módulo, cada professor terá elaborado uma sequência didática multimodal baseada em metodologias ativas, pronta para aplicação em sala de aula, contendo:

• Objetivos claros alinhados à BNCC (Competência Geral 5).
• Integração de recursos digitais e analógicos (vídeos, QR Codes, hipertextos).
• Roteiro organizado em etapas (antes–durante–depois).
• Estratégias de avaliação adaptadas à realidade escolar.

6.2.4 Módulo 4 – O lugar da multimodalidade na prática docente – conclusão e avaliação (Síncrono/Assíncrono – 6h)

Objetivos:

- Refletir sobre as aprendizagens construídas durante o curso.
- Avaliar a relevância das práticas multimodais para os anos iniciais.
- Sistematizar propostas aplicáveis ao cotidiano escolar.

Metodologia:

- Reflexão coletiva com base nos diários de bordo.
- Apresentação de relatos de experiência pelos professores.
- Avaliação final por meio de formulário Google Forms.
- Planejamento de continuidade no contexto escolar.

Quadro 28 – Etapas da Metodologia do Módulo 4

Etapa	Tempo	Atividade
Abertura e síntese do percurso	30 min | síncrono	Retomada dos objetivos do curso e Competência Geral 5; mapa visual colaborativo.; Produto: quadro-síntese.
Relatos de experiência e evidências	1h40 | síncrono	Socialização dos relatos multimodais; rubrica entre pares; alternativa *low-tech*. Produto: relato consolidado.
Reflexão orientada	40 min | síncrono	Discussão guiada sobre impactos, limites e soluções; registro de boas práticas. Produto: lista de práticas que funcionaram.
Avaliação final do curso	1h10 | assíncrono	Google Forms (avaliação e autoavaliação); postagem de portfólio breve no AVA. Produto: formulário + portfólio.
Sistematização e plano de continuidade	2h | 50 min síncrono + 1h10 assíncrono	Plano 30–60–90 dias; repositório coletivo; definição de indicadores. Produto: plano validado + materiais no repositório.

Fonte: a autora.

Sugestões de atividades multimodais em sala

- Socialização de relatos multimodais feitos pelos alunos.
- Produção de telejornal escolar multimodal.
- Criação de portfólio digital coletivo com trabalhos do bimestre.

Recursos Digitais e Plataformas Utilizadas

- Computador com acesso à internet.
- Google Meet.
- Padlet, Canva, Genially, Jamboard, YouTube Edu.
- Google Docs e Google Forms.

🎯 **Transposição Didática**

Ao final, o professor terá:

• Relato de experiência estruturado com evidências de aprendizagem.

• Sequência(s) didática(s) ajustada(s) a partir do feedback.

• Rubricas e checklist de acessibilidade prontos para reutilização.

• Portfólio digital (individual e coletivo) com modelos e links/QR Codes.

• Plano 30–60–90 dias para aplicação e monitoramento escolar.

6.3 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação final não terá caráter apenas descritivo ou somativo, mas sim **formativo e dialógico**, assegurando que cada docente receba retorno sobre sua participação e sobre os produtos construídos. A devolutiva ocorrerá em dois níveis complementares:

1. **Feedback coletivo (síncrono – roda de diálogo):**
   - Socialização dos principais aprendizados e desafios comuns identificados nos relatos de experiência e nos diários de bordo.
   - Síntese feita pelo formador, destacando pontos fortes recorrentes e aspectos a serem aprimorados no grupo.
   - Discussão aberta sobre estratégias de continuidade (o que manter, ajustar ou ampliar).
2. **Feedback entre pares (durante as socializações):**
   - Cada sequência didática ou relato multimodal apresentado receberá devolutiva dos colegas com base em uma **rubrica formativa** (clareza dos objetivos, integração multimodal, aplicabilidade e acessibilidade).
   - Os comentários são registrados no AVA, criando um portfólio de apreciação coletiva.

Garantia de rigor e continuidade

Com essa estrutura, a devolutiva formativa cumpre duas funções:

- **Reconhecer** as conquistas e boas práticas de cada professor.
- **Orientar** ajustes futuros, evitando que a avaliação final seja apenas descritiva.

Além disso, os **planos de continuidade (30–60–90 dias)** serão acompanhados por meio do repositório coletivo, possibilitando novas interações e trocas entre pares

mesmo após o término do curso.

6.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA MULTIMODAL

Cada professor elaborará uma sequência didática multimodal aplicada em sua prática pedagógica, documentada em formato digital (infográfico ou apresentação interativa) do material produzido, será exigido um **relato reflexivo** sobre a aplicação, em que o docente descreva:

- O contexto da turma (ano, recursos disponíveis, tempo).
- As adaptações necessárias para viabilizar a atividade.
- As evidências de aprendizagem dos alunos (produtos, registros ou observações).
- As dificuldades encontradas e as soluções testadas.
- A autoavaliação sobre a experiência e as implicações para sua prática futura.

Esse relato fortalece a ligação entre **prática e teoria**, assegura a reflexão crítica sobre o processo e evidencia o **impacto formativo** do curso no cotidiano escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos o problema que norteou esta pesquisa: de que forma a formação continuada contribui para que professores da educação básica se apropriem, de maneira crítica e significativa, de práticas pedagógicas multimodais? O objetivo geral consistiu em desenvolver estratégias de formação continuada voltadas à integração da multimodalidade nas práticas pedagógicas, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: (1) analisar as práticas pedagógicas atuais dos professores quanto ao uso de recursos multimodais; (2) identificar suas necessidades formativas para o trabalho com a multimodalidade; e (3) propor um programa de formação continuada que ofereça suporte teórico e prático para a adoção desses recursos.

Adotou-se abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa-formação, com análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, bem como a realização de cinco entrevistas semiestruturadas com professores (P1–P5). O corpus produzido possibilitou a triangulação entre documentos institucionais e falas docentes, assegurando suficiência teórica pela recorrência e redundância dos códigos identificados.

No que se refere ao OE1 – análise das práticas multimodais, evidenciou-se a presença de recursos como vídeos, jogos digitais, imagens e materiais manipuláveis, porém com integração ainda incipiente ao currículo e frequentemente condicionada à disponibilidade de infraestrutura e ao esforço individual do professor. O uso mostrou-se mais pontual do que sistemático, revelando uma fragmentação que limita o potencial transformador da multimodalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao OE2 – identificação das necessidades formativas, constatou-se que as formações oferecidas aos docentes ainda se concentram em momentos expositivos, pouco articulados à realidade escolar e sem desdobramentos práticos consistentes. Os professores destacaram a ausência de oficinas aplicadas, de estratégias de avaliação multimodal e de recursos voltados à acessibilidade. Assim, emergiu uma forte demanda por experiências formativas situadas, que discutam conceitos e modelem o “como fazer” em sala de aula.

Por fim, no OE3 – desenvolvimento do programa de formação continuada, os achados orientaram diretamente o desenho do curso proposto, estruturado em quatro módulos que integram fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. O programa

contempla alternativas *low-tech,* para contextos de menor infraestrutura, rubricas de qualidade para orientar o planejamento multimodal e um plano de ação 30–60–90 dias, visando consolidar aprendizagens de forma progressiva e contextualizada. Como parte desse processo, a devolutiva à escola ocorrerá por meio da oferta do próprio curso aos professores participantes da pesquisa, assegurando que o grupo tenha acesso integral à proposta formativa e possa se apropriar, de maneira efetiva, dos conhecimentos e práticas desenvolvidos ao longo da investigação. Essa ação reafirma o compromisso ético e social do estudo, fortalecendo a circulação dos saberes produzidos e ampliando o potencial de transformação pedagógica no contexto escolar.

A sequência didática multimodal acompanhada de seu relato reflexivo — se expressa de forma ampla. Do ponto de vista social, contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, dinâmicas e coerentes com as necessidades atuais dos estudantes. No âmbito acadêmico, reforça o papel do professor como criador e organizador de experiências de aprendizagem e apresenta um modelo que pode ser adotado ou adaptado em novas pesquisas e ações formativas.

No campo teórico, a pesquisa contribui ao articular a multimodalidade e os multiletramentos às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, em especial à Competência Geral 5, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa articulação explicíta caminhos para a integração das múltiplas linguagens às práticas pedagógicas, reforçando o papel da formação continuada como mediadora do uso crítico, criativo e ético das tecnologias digitais.

Do ponto de vista metodológico, destaca-se a utilização de protocolo de codificação, memos analíticos e triangulação entre documentos institucionais e entrevistas, bem como a ficha de análise documental, instrumentos passíveis de replicação em pesquisas futuras. Já no âmbito prático, o estudo resultou em materiais aplicáveis à rede de ensino, como sequências didáticas multimodais, rubricas de qualidade, checklist de acessibilidade e o plano de ação 30–60–90 dias, que se configuram como ferramentas de apoio ao planejamento docente e à implementação gradual de práticas inovadoras.

Entre as limitações do estudo, destacam-se o escopo restrito a uma única escola da rede pública, a participação de apenas cinco professores e a ausência de observação direta em sala de aula. Para mitigar tais restrições, recorreu-se à

triangulação de fontes, à dupla leitura na análise de dados e à validação prévia dos instrumentos de coleta. Assim, os achados não pretendem alcançar generalização estatística, mas oferecem transferibilidade a contextos análogos, contribuindo para reflexões e práticas em realidades educacionais semelhantes.

Para a escola e a rede de ensino, os resultados indicam a necessidade de institucionalizar tempos regulares de planejamento coletivo, assegurar infraestrutura mínima para o uso pedagógico de tecnologias e incorporar critérios de acessibilidade multimodal, tais como legendas, descrições alternativas (*alt-text*) e recursos em LIBRAS. Recomenda-se, ainda, a criação de ciclos formativos com tutoria, de modo a apoiar os docentes na experimentação gradual de práticas multimodais e na consolidação de aprendizagens colaborativas no cotidiano escolar.

No campo da formação continuada, sugere-se a manutenção do curso em formato de trilhas modulares, possibilitando percursos personalizados e alinhados às demandas docentes, acompanhados de monitoramento de impacto a partir de indicadores simples, como participação, aplicação em sala e evidências de aprendizagem. Recomenda-se, de forma específica, a adoção das rubricas multimodais e do plano de ação 30–60–90 dias como instrumentos institucionais de acompanhamento pedagógico, fortalecendo a coerência entre políticas formativas e práticas efetivas na sala de aula.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos longitudinais que acompanhem o impacto do curso de formação continuada ao longo do tempo, bem como investigações que incluam a observação direta de aulas para captar a efetiva incorporação da multimodalidade no cotidiano escolar. Recomenda-se, ainda, a ampliação do escopo para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a realização de ensaios quase-experimentais que comparem diferentes modelos formativos, além de estudos específicos sobre avaliação multimodal e práticas inclusivas, considerando recursos de acessibilidade e equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se que a integração crítica da multimodalidade, apoiada por processos de formação situada e contínua, constitui um caminho viável para promover práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e alinhadas às diretrizes da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que um produto pontual, o programa elaborado configura-se como um dispositivo de mudança incremental sustentada, capaz de fortalecer a atuação docente e de contribuir para a relevância pública da

escola como espaço de inovação, equidade e transformação social. Nesse cenário, o estudo ressalta a importância estratégica das políticas de formação continuada, evidenciando que iniciativas estruturadas, contextualizadas e alinhadas aos marcos normativos nacionais — como a BNCC, o PNE e as diretrizes de formação docente — são essenciais para consolidar práticas pedagógicas contemporâneas e para assegurar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 5. ed. São Paulo:Cortez, 2007.

AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade**. Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 75-87, maio 2017.

BARBOSA, B. C; LAVISIO, M. S. M; SEMCZUK, W. A. de F.. **Leitura em infográfico web: multimodalidade em sala de aula**. Entretextos, Londrina, v. 18, n. 1, supl., p. 65–97, 2018. Dossiê Temático. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/entretextos. Acesso em: 15 jul. 2025.

BEDIN, M. **Multiletramentos no ensino fundamental I:** processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/PR. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2020.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

CANDAU, V. M**. Didática e multiculturalismo**: reflexões sobre a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. **Textos multimodais como objetos de ensino:** reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multimodalidade e ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 121-146.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO PENÍNSULA; ITAÚ SOCIAL; PROFISSÃO DOCENTE. **Pesquisa de opinião com professores e professoras de escolas públicas**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-de-opiniao-de-professores. Acesso em: 24 maio 2025.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 192 páginas, 2016.

CRUZ. P. **Profissão Professor:** um retrato da formação continuada no Brasil. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 20 mai. 2025.

DIONÍSIO, Â. P. **Gêneros e mídias:** desafios semióticos da contemporaneidade. São Paulo: Cortez, 2011.

FAGUNDES, F. A. D. **Contribuições de um curso de extensão na formação e prática docente:** possibilidades e indícios de novos letramentos. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2019.

FERREIRA, I. P; VOLTOLINI, A. G. M. F. da F.; SILVA. C. L. L. P. V. da. **A proposta de revitalização das bibliotecas escolares em Mato Grosso sob uma perspectiva multimodal e dos multiletramentos**. Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 25, n. 4, p. 782–788, 2024. DOI: https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n4p782-788. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/13244?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 15 jul. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O futuro da profissão docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2019.

FREIRE, P**. Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. ***Métodos e técnicas de pesquisa social***. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 20 mai. 2025.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros**: segunda edição. São Paulo: Instituto Península, 2021. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br. Acesso em: 20 mai. 2025.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.)

LARROSA, J. Experiência e saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINS, R. C. **Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2022.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIT MEDIA LAB**. About. Massachusetts Institute of Technology.** Disponível em: https://www.media.mit.edu/about/. Acesso em: 26 maio 2025.

MORAN, J. **Aprendizagem significativa**. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf. Acesso em: 22 out. 2024
.
NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. **A formação do professor para uso da tecnologia**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) A formação de professores de línguas: Novos Olhares – V. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp. 209- 230. Disponível em: http://www.veramenezes.com/formtec .pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **De que forma desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o sucesso dos alunos?** In: PERRENOUD, P. et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RESNICK, M. **Lifelong Kindergarten:** cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. Cambridge: MIT Press, 2017.

RESNICK, M. et al. **Scratch**: programming for all. Communications of the ACM, v. 52, n. 11, p. 60–67, 2009. DOI: 10.1145/1592761.1592779.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Multiletramentos e letramento digital**: a escola ainda precisa ser letrada. In: ROJO, Roxane (org.). Práticas de linguagem no cotidiano escolar: multiletramentos, letramento crítico e letramento digital. São Paulo: Parábola, 2021. p. 13–28.

ROJO, R. **Semiótica social e multimodalidade no letramento escolar**: práticas com multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 97–126.

SCRATCH FOUNDATION. **Sobre o Scratch**. Disponível em: https://scratch.mit.edu/about. Acesso em: 26 maio 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, p. 1–15, jul. 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 16 jul. 2025.

SAVIANI, D. **Formação de Professores**: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, E. R. **Uma proposta de formação continuada para professores de língua portuguesa a partir da produção de textos multimodais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2022.

SOARES, M. B. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNESCO. 2023. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação:** Uma ferramenta a serviço de quem? Paris, Unesco. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 23 out. 2024

VALENTE, J. A; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455–478, abr./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO03.Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2017000200455&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jul.2025

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.