**PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, METODOLOGIAS ATIVAS, ENSINO HÍBRIDO, SALA DE AULA INVERTIDA:**

pesquisa-formação sobre o processo de produção de materiais para uma formação docente continuada em serviço *in loco* em uma escola da rede municipal de educação de São Paulo

FERREIRA, Mariana Lettieri[[1]](#footnote-1)

PESCE, Lucila[[2]](#footnote-2)

**Palavras-chave:** pesquisa-formação; pedagogia dos multiletramentos; metodologias ativas; ensino híbrido; sala de aula invertida.

**Introdução**

Nikolas Rose (1999) *apud* Josso (2004) afirma que“O novo cidadão deve implicar-se num trabalho incessante de formação e re-formação (...)” (JOSSO, 2004, p.12). Ademais, segundo Freire (2016), “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino.*” (FREIRE, 2016, p.83).

A inquietação e a curiosidade de aprofundar-se em práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades dos educandos sempre permearam a prática profissional da professora-pesquisadora, primeira autora deste artigo, em sua prática profissional, como professora. Somado a isso, o interesse na formação e o anseio em compartilhar os achados do processo formativo motivaram esta pesquisa em andamento. A professora-pesquisadora trabalha em uma escola pública municipal da zona norte da cidade de São Paulo há quase três anos, sendo que já atua na educação desde 2011.

Com esta pesquisa em andamento, a professora-pesquisadora, primeira autora deste artigo, pretende, utilizando-se da metodologia de pesquisa-formação (JOSSO, 2004; SANTOS, 2014), apresentar o seu percurso formativo através da narração do seu processo de formação, como formadora de professores, ao produzir materiais para a formação docente em serviço *in loco* dos professores da unidade escolar em que atua.

Na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (SME – PMSP) há a possibilidade de os professores participarem da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Simultaneamente, as escolas produzem um Projeto Especial de Ação (PEA) para o ano letivo, de maneira a demarcar as ações dos professores e a subsidiar o trabalho docente, através da formação em serviço *in loco*. O PEA, de acordo com o percurso legal apresentado por Beltran (2012), foi criado em 1993, como uma metodologia que instrumentalizasse ações, visando à superação de deficiências institucionais. Ainda segundo Beltran (2012), são definidas as prioridades de formação em serviço de cada escola e estabelecidas ações necessárias para as viabilizar.

Dessa forma, os Projetos, enquanto ferramenta formativa do magistério municipal, convocam o trabalho coletivo, definido pelo consenso sobre as prioridades e as necessidades de cada escola e motivado pela melhoria da qualidade de ensino institucional. Contudo, para tal feita, os indivíduos são incitados a operarem exames constantes sobre si mesmos e mudanças em suas práticas educativas. (BELTRAN, 2012, p.13)

 O PEA é apresentado na Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014 (SÃO PAULO, 2014). Nela, são explicitados os temas que devem compor esta formação continuada em serviço *in loco* (ou seja, na escola) para cada etapa da educação (infantil, ensino fundamental e médio), bem como as instruções para a elaboração dos projetos, que devem, obrigatoriamente, contemplar as necessidades dos educandos e as ações que devem ser tomadas.

O interesse em produzir os materiais surgiu após a avaliação anual do PEA, na escola onde a professora-pesquisadora trabalha, pelos professores. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar (UE), no ano de 2019 o tema escolhido foi “Sustentabilidade”. Entretanto, na avaliação final do projeto uma das sugestões que apareceu substancialmente foi a questão das metodologias ativas e a educação em direitos humanos. Dessa forma, o tema do PEA em 2020 é “Metodologias Ativas de Aprendizagem para uma Educação em Direitos Humanos”.

A partir dessa temática, o interesse da professora-pesquisadora, portanto, incide sobre a produção de materiais para a formação continuada em serviço da escola em que atua, de maneira a subsidiar a coordenação e a contribuir com o que vem sendo estudado pela pesquisadora, ao longo do mestrado acadêmico em Educação, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

A presente pesquisa tem, portanto, como **tema** o processo de formação da professora-pesquisadora em professora-formadora, no que diz respeito à produção de materiais para subsidiar a formação docente continuada em serviço, a ser realizada pelas coordenadoras da escola. A presente pesquisa em andamento ancora-se no campo de estudos Educação e Comunicação.

Os materiais serão elaborados a partir de quatro campos conceituais, a saber: metodologias ativas (BACICH e MORAN, 2018), ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015), sala de aula invertida (BERGMANN, 2018; BERGMANN e SAMS, 2019; VALÉRIO NETO, SILVA e PESCE, 2019), pedagogia dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000, 2009, 2015; THE NEW LONDON GROUP, 2000; ROJO e MOURA, 2012; PESCE e NOGUEIRA, 2019).

A pesquisa em desenvolvimento pretende responder às seguintes perguntas:

* Em que medida, a produção de materiais para a formação continuada em serviço *in loco* de professores da educação básica de uma escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo, por um professor da escola, pode auxiliar em seu processo formativo, como formadora de educadores?
* Quais são as dificuldades e os avanços encontradas no decorrer do processo?

De modo geral, objetiva-se, com esta pesquisa, investigar o percurso de formação da professora-pesquisadora (primeira autora deste artigo), como formadora de educadores, ao produzir materiais para a formação continuada em serviço *in loco*, na escola onde atua como docente.

Nesse recorte investigativo incluem-se, também, questões relacionadas à reflexão acerca dos materiais produzidos e sua pertinência para a formação docente em serviço *in loco*, além do processo de produção de cada um deles, buscando evidenciar as escolhas implicadas e os desafios que se lhes impõem.

Emanado deste objetivo geral surgem os seguintes objetivos específicos:

1. Desenvolver revisão de literatura acerca dos campos conceituais arrolados na pesquisa e situados como eixos norteadores do curso de formação docente em tela.
2. Narrar e analisar o processo de formação da professora-pesquisadora (primeira autora deste artigo), como formadora de educadores da educação básica.
3. Analisar criticamente o processo de elaboração de materiais para formação docente em serviço *in loco*.
4. Refletir acerca das necessidades implicadas no processo de elaboração dos materiais, uma vez que serão utilizados por outros sujeitos que não somente a professora-pesquisadora.

Neste artigo, por se tratar de uma pesquisa em andamento, iremos apresentar um detalhamento das especificidades da pesquisa, no caso sua justificativa e metodologia, bem como o marco teórico de referência, que embasa a produção dos materiais de formação.

**Justificativa**

A pesquisa em andamento **justifica-se,** ao dialogar com os interesses da professora-pesquisadora, primeira autora deste artigo, e o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como o Projeto Especial de Ação que está sendo desenvolvido na Unidade Escolar. Além disso, se insere em um projeto temático maior, intitulado “Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores”, coordenado pela Profª. Dra. Lucila Pesce, segunda autora deste texto.

Cumpre dizer que a primeira autora foi convidada pela coordenação pedagógica da escola para trabalhar com esta equipe gestora, no horário de trabalho pedagógico, com seus pares: professores da educação básica. Também é pertinente observar que foi aprovada no concurso público de acesso, para assumir o cargo de coordenadora pedagógica, em uma escola da rede pública municipal de educação de São Paulo. Tais circunstâncias (profissionais e acadêmicas) justificam o tema da presente pesquisa.

Ademais, a pesquisa pretende oferecer sua singela contribuição aos estudos e pesquisas do campo, ao apresentar tanto o processo formativo da professora-pesquisadora, como formadora de educadores, bem como os materiais produzidos, lançando olhar para os documentos utilizados e escolhidos para a formação continuada dos professores em serviço *in loco* (na escola).

**Marco teórico de referência**

Para a realização desta pesquisa, são utilizados os referenciais teóricos em quatro eixos, de acordo com os seguintes campos conceituais: pedagogia dos multiletramentos, metodologias ativas, ensino híbrido, sala de aula invertida. Nesta seção iremos discorrer brevemente acerca de cada um deles, de modo a evidenciar o que está embasando a produção dos materiais para a formação em serviço *in loco*.

O primeiro tema escolhido para a formação é a pedagogia dos multiletramentos, que apesar de apresentar a sua ênfase na área das linguagens, suas características permitem a aplicação nas diversas áreas do conhecimento. Primeiramente, há que entender o contexto educacional no qual emanaram as discussões, a partir do manifesto do Grupo de Nova Londres (THE NEW LONDON GROUP, 2000), bem como as obras de Cope e Kalantzis (2000, 2009, 2015), Kalantzis *et al.* (2016), Rojo (2009, 2012), Pesce e Nogueira (2019).

Apesar de o PEA da escola focalizar as metodologias ativas, é pertinente apresentar aos professores a pedagogia dos multiletramentos, conforme proposta pelo Grupo de Nova Londres em 1996 (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Este grupo de pesquisadores que se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, na década de 1990, consolidou o termo “multiletramentos” e elaborou quatro fatores que operacionalizam uma pedagogia dos multiletramentos. A escolha, portanto, em apresentar essa pedagogia aos professores na formação é pertinente uma vez que é possível traçar aproximações entre as propostas de metodologias ativas, ensino híbrido e sala de aula invertida, como veremos adiante, com os quatro fatores inicialmente propostos pelo grupo de pesquisadores de Nova Londres, a saber:

* Prática Situada – que leva em consideração a cultura do alunado, e que possibilite realizar essa imersão em suas culturas, para que os estudantes possam se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem.
* Instrução Aberta - que consiste em “[...] uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção.” (ROJO, 2012, p.30)
* Enquadramento Crítico - “[...] em que os alunos possam refletir sobre a prática situada e a instrução aberta estabelecendo relações com aspectos históricos, sociais, políticos, ideológicos, culturais, para que possam desnaturalizar pensamentos e ideias.” (FERREIRA; PESCE, 2019, p. 134)
* Prática Transformada - “[...] de modo que os educandos terminem/saiam da atividade transformados de alguma forma e que possam agir em outros contextos para transformá-los.” (FERREIRA; PESCE, 2019, p. 134)

 Estes quatro fatores supracitados referem-se ao tipo de educação que o Grupo de Nova Londres (THE NEW LONDON GROUP, 2000) já discutia há 20 anos, quando as discussões se iniciaram, ou seja, qual seria uma educação que atende e contempla a pluralidade da nossa sociedade, de modo que seja possível a participação completa dos alunos nas diversas áreas da vida. Cabe observar que as discussões eram motivadas especialmente pela globalização e seus efeitos na educação, ou seja, que a multiplicidade de culturas e modos (semioses) estavam cada vez mais adentrando os espaços escolares. Dessa forma, o grupo consolidou o termo “multiletramentos”, que contempla tanto a multiplicidade de culturas quanto a multimodalidade. Além disso, apresentaram uma pedagogia, operacionalizada a partir dos quatro fatores supracitados, que nasce a partir da necessidade de a escola formar alunos que sejam autônomos, críticos, responsáveis e participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Os pesquisadores Cope e Kalantzis continuaram os estudos e reflexões acerca do tema e nos anos 2000 propôs novos desdobramentos para essa pedagogia. Os “Processos de Conhecimento” (*knowledge processes*) (COPE; KALANTZIS, 2009) subdividem os quatro fatores (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) em oito subitens mais simples de serem reconhecidos nas práticas pedagógicas, que são: experimentando o conhecido, experimentando o novo, conceitualizando por nomes, conceitualizando por teoria, analisando funcionalmente, analisando criticamente, aplicando apropriadamente e aplicando criativamente.

De acordo com Kalantzis *et al.* (2016), esses Processos de Conhecimento foram uma reformulação dos quatro fatores propostos pelo Grupo de Nova Londres (THE NEW LONDON GROUP, 2000), após a aplicação dessas ideias em práticas curriculares no projeto *Learning by Design* (aprendendo por *design*, em tradução livre). Os autores reestruturaram e traduziram a ideia dos quatro processos em termos mais imediatos e fáceis de serem reconhecidos, no caso, os Processos de Conhecimento. Ademais, os autores (KALANTZIS *et al.*, 2016) salientam que de modo algum espera-se que esses processos sejam uma sequência de trabalho ou que apareçam de maneira balanceada na prática pedagógica, mas sim que sejam movimentos epistemológicos que justifiquem as escolhas pedagógicas de cada professor, embasadas nos objetivos e resultados para os educandos.

Esses oito “Processos de Conhecimento” são apresentados pelos autores através de uma *checklist* de tipos de atividades (KALANTZIS *et al.,* 2016, p.75), traduzida pelas autoras deste artigo (FERREIRA; PESCE, 2020, p.143):

* **Experimentando:**
	+ **O conhecido** – alunos trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, ideias, modos de comunicar e informações que são familiares para eles, e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.
	+ **O novo** – estudantes são imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou não familiar.
* **Conceitualizando:**
	+ **Por nomes** – alunos agrupam coisas em categorias, aplicam termos de classificação e definem esses termos.
	+ **Com teoria** – estudantes fazem generalizações, articulando conceitos e desenvolvendo teorias.
* **Analisando**
	+ **Funcionalmente** – alunos analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função.
	+ **Criticamente** – estudantes avaliam suas próprias perspectivas, interesses e motivos, e de outras pessoas.
* **Aplicando**
	+ **Apropriadamente** – alunos testam seu conhecimento no mundo real ou em situações simuladas, para ver se funciona de uma forma previsível num contexto convencional.
	+ **Criativamente** – estudantes fazem uma intervenção no mundo, que é inovadora e criativa, expressando de maneira distinta suas próprias vozes ou transpondo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Segundo Kalantzis *et al.* (2016), estes processos não são uma pedagogia inédita, mas práticas enraizadas em teorias propostas por autores, como por exemplo, John Dewey e Paulo Freire. Dessa forma, é possível justificar a pertinência e traçar aproximações com as metodologias ativas, uma vez que as propostas de Dewey e Freire são parte do embasamento teórico dessa metodologia.

No caso de Dewey (1976), a ênfase é nas experiências de cada aluno e como elas fazem parte do processo educativo e não devem ser ignoradas, uma vez que se as experiências forem positivas, elas irão influenciar as posteriores. Em seu livro “Experiência e Educação”, o autor (DEWEY, 1976) discorre sobre a importância das experiências, e como elas vão pautar as interações. Para Dewey (1976) o aluno deve ser considerado na sua individualidade e o professor deve estar atento para que seu planejamento seja flexível e contemple as necessidades e propósitos de cada educando. Isso em muito dialoga com a pedagogia dos multiletramentos, ao pensarmos na prática situada, ou então o Processo de Conhecimento: experimentando o conhecido. Ademais, os conceitos desenvolvidos pelo autor são fulcrais nos estudos de metodologias ativas.

Já de Freire, Kalantzis *et al.* (2016) destacam os Processos de Conhecimento: experimentando o novo, analisando criticamente e aplicando criativamente. Freire em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (2016) defende que “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação”(p.36), ou seja, é necessário que se apresente o novo aos nossos alunos mas sempre atentos e numa postura crítica, de modo que não sejam reproduzidos na prática pedagógica preconceitos e outras formas de discriminação. Além disso, Freire em seu livro dialogal com Shor (1986) discorre acerca do empoderamento em uma dimensão coletiva e social. Segundo Joaquim e Pesce (2017),

[...] Segundo Freire e Shor (1986), não basta empoderar um aluno ou um grupo de alunos, pois a emancipação pessoal não é suficiente, em uma perspectiva de educação para a transformação social. (JOAQUIM; PESCE, 2017, p.192)

Dessa forma, tanto na “prática transformada” quanto no Processo de Conhecimento “aplicando criativamente”, o aluno é convidado a aplicar seus conhecimentos em outros contextos, empoderando-se para agir em prol de uma transformação social.

No que tange as metodologias ativas, Moran (2018) afirma que:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; [...] Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. (MORAN, 2018, p.4)

Ou seja, assim como a pedagogia dos multiletramentos, é possível destacar nas metodologias ativas uma ênfase na experiência e conhecimentos prévios dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é necessário que sejam promovidas oportunidades para que os alunos exerçam sua autonomia e sejam responsáveis pela sua aprendizagem. Moran (2018) afirma que a aprendizagem é ativa, e que muitos outros teóricos, especialmente Dewey e Freire embasam essa metodologia.

Outro ponto de destaque nas metodologias ativas se refere à aprendizagem significativa, conforme apresentada por Ausubel e Rogers. Para Rogers (2009), esse tipo de aprendizagem é pervasiva, ou seja, o que o aluno aprende fica impregnado em si, conforme podemos observar nas palavras do próprio autor:

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer que seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas de sua existência. (ROGERS, 2009, p. 322)

Já para Ausubel, segundo Moreira (1995),

[...] aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica [...] A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos ou proposições relevantes,* preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. (MOREIRA, 1995, p.153)

Dessa forma, podemos perceber que a aprendizagem é significativa quando ela penetra no indivíduo de maneira profunda ancorando-se em conhecimentos preexistentes. Ou seja, para as metodologias ativas é crucial que através da postura de aprendizagem ativa os alunos sejam capazes de aprender significativamente e conseguirem aplicar estes conhecimentos em outras áreas de suas vidas. Conforme apresentado por Moran:

Em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. (...) A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para ‘ancorar’ os novos conhecimentos. (MORAN, 2018, p.3)

Devemos promover aos nossos estudantes, portanto, oportunidades de aprendizagem ativa e experiências escolares significativas e positivas, para que os novos conhecimentos possam ser aplicados em outras áreas e momentos de suas vidas.

Cabe sinalizar que tanto nas metodologias ativas quanto na pedagogia dos multiletramentos os autores (MORAN, 2018; ROJO, 2012) destacam que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) fazem parte da cultura do alunado; entretanto, elas não são condição *sine qua non* para que o trabalho com as metodologias ativas e pedagogia dos multiletramentos seja realizado. Rojo (2012) assevera que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação [...]” (ROJO, 2012, p.8).

É importante que o professor tenha clareza que “a tecnologia não é, em si, uma *solução*; é sim, uma ferramenta que *pode* nos ajudar a chegar a uma educação apropriada para os novos tempos e as novas gerações.” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.IX) e que “o uso de tecnologia não é metodologia ativa de aprendizagem.” (CAMARGO; DAROS, 2018, p.16).

Entretanto, no caso do ensino híbrido, como o próprio nome já nos sinaliza, essa hibridez é fruto de um trabalho pautado tanto no ensino presencial quanto no *online*. A pertinência em se trabalhar também com esse campo teórico na produção de materiais para a formação em serviço *in loco* se dá em função da necessidade de a escola incorporar práticas que dialoguem também com a realidade dos alunos, no que se refere a cultura digital.

De acordo com Moran no livro organizado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015):

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended,* misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. [...] Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição. (MORAN, 2015, p.39)

Dessa forma, é importante que a escola se abra para formas híbridas de educação, de maneira a fomentar a aprendizagem ativa dos educandos também. No livro “Ensino Híbrido” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) entramos em contato com as diversas frentes do ensino híbrido, como por exemplo o modelo de rotação por estações e formas de personalizar cada vez mais o ensino, entretanto, para esta pesquisa, optou-se em aprofundar-se no modelo de sala de aula invertida. Ou seja, os materiais produzidos para a formação em serviço *in loco* irão apresentar o ensino híbrido de modo geral e aprofundar-se-á no modelo de sala de aula invertida, que parece dialogar mais com o que temos na realidade escolar na qual os materiais serão apresentados.

A sala de aula invertida, de acordo com Bergmann e Sams (2019) é um modelo híbrido e uma metodologia ativa de aprendizagem, na qual o que costumava ser feito em sala de aula é feito em casa e o que era dever de casa passa a ser feito em sala de aula. Deste modo, a parte de instrução é apresentada aos alunos em forma de vídeo ou texto, de maneira que o educando entra em contato com o tópico no seu ritmo, pode “ir e voltar” no assunto e as suas dúvidas são levadas para a sala de aula. No momento da aula, além das dúvidas que são sanadas com o auxílio dos colegas e do professor, são realizados os exercícios e a aplicação do conteúdo em situações mais práticas. Segundo os autores (BERGMANN; SAMS, 2019), neste modelo o professor consegue dar atenção aos alunos com mais dificuldade no assunto, o que não deixa de ser uma forma de personalização do ensino. Além disso, os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem, uma vez que se eles não realizam a parte feita fora da sala de aula, não conseguirão acompanhar o que é feito em sala.

**Metodologia de Pesquisa**

Optou-se pela abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999), uma vez que, as cinco características anunciadas pelos autores parecem se coadunar com o processo investigativo ora apresentado:

1. O investigador é o instrumento principal, e a fonte dos dados é o ambiente natural.
2. É descritiva a investigação.
3. O processo é mais interessante que simplesmente os resultados.
4. Os dados são analisados de uma forma indutiva.
5. O significado é de extrema importância nesta abordagem.

Sabemos que os princípios e pressupostos da abordagem metodológica qualitativa ampara teoricamente uma miríade de pesquisas, em termos de tipologia, dentre as quais a pesquisa-formação.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2004, p.25)

Dessa forma, a pesquisa-formação tomará como objeto de análise as narrativas e registros da professora-pesquisadora, no decorrer do processo de elaboração dos materiais para a formação em serviço.

Santos (2014) pauta-se em Josso (2004), para afirmar que “(...) a tomada de consciência sobre o processo formativo é fundamental.” (SANTOS, 2014, p.79). Segundo Nóvoa, no prefácio da obra de Josso (2004):

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p.16)

Quanto à produção de dados, serão utilizados os registros e narrativas da professora-pesquisadora (primeira autora deste artigo), bem como os materiais produzidos para a formação em serviço em tela.

Para a análise das fontes e materiais produzidos, será realizada uma pesquisa documental (SILVA *et al.*, 2009), na qual primeiramente serão coletados os documentos e, em seguida, será desenvolvida a análise de conteúdo (LAVILLE e DIONNE, 1999) destes documentos.

As fontes e materiais utilizados para o desenvolvimento da pesquisa serão, basicamente, livros, periódicos nacionais e internacionais, artigos, dissertações e teses, provenientes de bibliotecas e de sítios eletrônicos de periódicos científicos. Além disso, o que for utilizado na produção dos materiais para formação em serviço – vídeos, sugestões de atividades, entre outras produções – também será analisado à luz do referencial teórico supracitado.

No que diz respeito à revisão de literatura, as bases de dados incluem periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos publicados nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente os apresentados nos grupos de trabalho (GT) 4 (Didática), 8 (Formação de Professores) e 16 (Educação e Comunicação). Inicialmente, os descritores utilizados na busca serão:pesquisa-formação; metodologias ativas; ensino híbrido; sala de aula invertida; pedagogia dos multiletramentos.

O recorte temporal da revisão de literatura será do ano de 2007 até 2020. Optou-se por este recorte em virtude da publicação municipal intitulada “Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II” (SÃO PAULO, 2007) por ser um dos documentos que embasa o atual “Currículo da Cidade” (SÃO PAULO, 2017), que orienta o trabalho dos professores em cada componente curricular e ano escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

**Considerações Finais**

O presente artigo procurou apresentar a pesquisa em andamento da professora-pesquisadora (primeira autora deste artigo). Por se tratar de um trabalho ainda em progresso, o enfoque foi apresentar um panorama da pesquisa, no que diz respeito a temática, sua justificativa, objetivos, questionamentos que permeiam a investigação e a metodologia de pesquisa aplicada. Além disso, optou-se por destacar e detalhar o quadro teórico de referência, uma vez que é a partir dele que os materiais estão sendo produzidos para a formação em serviço *in loco.*

**Referências**

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELTRAN, A.C. de V. **Projetos Especiais de Ação:** um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. 278 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. tradução Henrique de Oliveira Guerra. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação***:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**, v.4, n.3, p.164-195. 2009. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning> Acesso em 30 out. 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **A pedagogy of multiliteracies**: Learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

CORTELAZZO, A. L. *et al.***Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem para refinar seu cardápio metodológico.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DEWEY, J. **Experiência e educação**; tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FERREIRA, M. L.; PESCE, L. O papel dos multiletramentos no empoderamento (freireano) dos sujeitos sociais contemporâneos. In: MONTEIRO, J.C.S.; LOBO, J.C.; XAVIER, M.M.; NASCIMENTO, R.N.A. (orgs.). **As tecnologias digitais na construção do conhecimento de uma geração hiperconectada.** 1.ed. São Paulo: Mentes Abertas, 2020.

FERREIRA, M. L.; PESCE, L. Memes na sala de aula de língua inglesa: vivências formativas em uma educação ciberativista. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, p. 131-147, nov. 2019. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42779> . Acesso em: 26 mar. 2020. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.42779>

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C.C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** 1.ed. São Paulo: Saraiva educação, 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia***:* o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; PESCE, Lucila. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 185-199, ago./dez.2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/244/361>  Acesso em: 16 mai. 2019

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** prefácio Antônio Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Cláudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KALANTZIS, M. *et al*. **Literacies**. 2. ed. Australia: Cambridge University Press, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Análise de conteúdo. In: **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 214-235.

MOREIRA, M.A. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, M.A. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Editora Moraes, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%2C%20M.%20A.pdf> Acesso: 10 jul. 2020

PESCE, L.; NOGUEIRA, S. C. Formação de professores de língua inglesa e cultura digital. **Gláuks - Estudos Linguísticos**, v. 18. n. 1. 2019. Disponível em: [https://www.revistaglauks.ufv.br/index.php/Glauks/article/view/63](https://www.google.com/url?q=https%3A%2F%2Fwww.revistaglauks.ufv.br%2Findex.php%2FGlauks%2Farticle%2Fview%2F63&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNFWb6t7w_r8mtKkr-4USI5DVi8yhw) Acesso em: 15 maio 2020.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli; revisão técnica Claudia Berliner. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In:* ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura*.*** 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Inglesa** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. 128p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica: **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/COPED, 2017. 96p.

SILVA, Lidiane. R. C. *et al*. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, III, 2009, Curitiba.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In:* COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000/1996. p.9–37.

VALÉRIO NETO, A.; SILVA, M. I.; PESCE, L. Aplicação do Google Classroom para implantação do método de sala de aula invertida no Ensino Médio. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 10. n. 25. 2019. Disponível em: [https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/8285](https://www.google.com/url?q=https%3A%2F%2Fperiodicos.utfpr.edu.br%2Frecit%2Farticle%2Fview%2F8285&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNFPCVf0tBH5eGtLvTYgG3Kxg_twPA) Acesso em: 15 maio 2020.

**Legislação consultada**

SÃO PAULO. PORTARIA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME Nº 901 DE 24 DE JANEIRO DE 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 25/01/2014, p. 14. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-901-de-25-de-janeiro-de-2014/detalhe> Acesso em: 15 maio 2020.

1. Mestranda em Educação no PPGE da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), especialista em “Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública” (PUC-SP), bacharel e licenciada em Letras - Inglês e Português (USP). Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Inglês na Prefeitura do Município de São Paulo (SME-SP). Membro do Grupo de Pesquisa LEC - Linguagem, Educação e Cibercultura < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/20966> > Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-9024-736X>>. São Paulo, Brasil. lferreira.mariana@gmail.com [↑](#footnote-ref-1)
2. Doutora em Educação pela PUC-SP, com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação (Unicamp). Professora Associada do Depto. de Educação e credenciada no PPGE da Unifesp. Líder do Grupo de Pesquisa LEC - Linguagem, Educação e Cibercultura < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/20966> > Orcid: <<http://orcid.org/0000-0002-2562-2012>>. São Paulo, Brasil. lucilapesce@gmail.com [↑](#footnote-ref-2)