



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DENISE REZENDE

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SEUS MULTILETRAMENTOS NA
REDE VIRTUAL: marcas discursivas nos caminhos da formação**

Rio de Janeiro

2016

DENISE REZENDE

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SEUS MULTILETRAMENTOS NA
REDE VIRTUAL: marcas discursivas nos caminhos da formação**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade

CIP - Catalogação na Publicação

R467p Rezende, Denise
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SEUS
MULTILETRAMENTOS NA REDE VIRTUAL: marcas
discursivas nos caminhos da formação / Denise
Rezende. -- Rio de Janeiro, 2016.
334 f.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2016.

1. Pesquisa-formação online. 2.
Multiletramentos. 3. Processos de Autoria
Docente. 4. Justiça Cognitiva. I. Thomé de
Andrade, Ludmila, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rio de Janeiro

2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual: marcas discursivas nos caminhos da formação"

Doutorando(a): Denise Rezende Barbosa

Orientador(a) pelo(a): Profa.Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

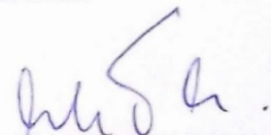
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

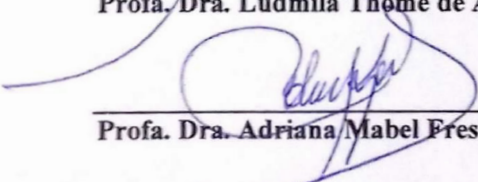
Rio de Janeiro, 02 de maio de 2016.

Banca Examinadora:

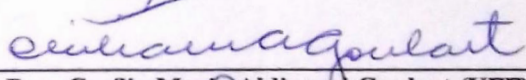
Presidente:



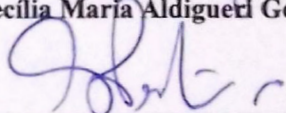
Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)



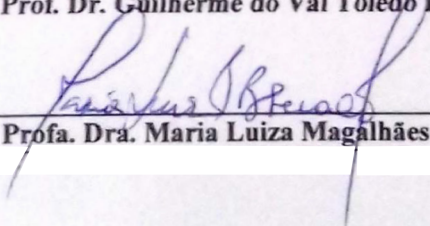
Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)



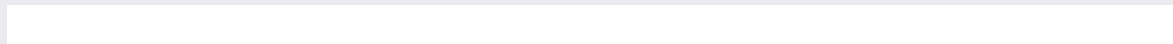
Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF)



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)



Profa. Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (UERJ)



Dedico este trabalho a todas as professoras que fazem de suas salas verdadeiros espaços de produção de conhecimento, em especial, àquelas que contribuíram para que eu pudesse compreender um pouco seus discursos, práticas, táticas, usos e consumos, possibilitando as reflexões que se seguem. Aos meus, seus, nossos alunos, que são o fio condutor e razão de ser desta pesquisa.



Prezado leitor,


Recomendo o uso dos navegadores Google Chrome ou Mozilla Firefox.

É importante que o plug-in flash player esteja ativo e atualizado durante sua leitura.

Para ativar o flash player no Mozilla Firefox, [acesse aqui](#).

Para ativar o flash player no Google Chrome, [acesse aqui](#).

Neste arquivo você encontrará alguns vídeos. Para assisti-los basta clicar no botão de play que você será encaminhado para a pasta do dropbox em que se encontram os vídeos, depois, basta clicar para iniciar a reprodução. Caso algum problema técnico ocorra com seu dispositivo e você não seja direcionado automaticamente, você poderá acessar os vídeos na pasta [clikando aqui](#). Ao final do vídeo, ou no momento em que desejar, basta voltar ao seu leitor de pdf para retomar sua leitura.

Todos os hiperlinks presentes na tese estão marcados com o ícone: 

Clicando neste ícone você poderá ser encaminhado:

1. Para um outro capítulo ou parte do trabalho (link interno). Neste caso, basta clicar na seta de retorno no canto superior esquerdo de seu leitor de pdf que você será redirecionado, caso deseje, à página original do link.
2. Para seu navegador *web* para acessar um conteúdo externo como um texto de lei, uma página da internet, etc (link externo). Neste caso, você precisará retornar ao seu leitor de pdf para dar continuidade à leitura.



#FICAADICA

Utilize ctrl + (ctrl junto com a tecla mais de seu teclado) para ampliar as fotos e visualizar melhor os comentários das postagens. Para retornar ao tamanho original do texto basta clicar em ctrl - (ctrl junto com a tecla menos de seu teclado)

Desde já agradeço sua disponibilidade para entrar em contato com este trabalho através de sua versão digital e me coloco à disposição para ajudar a resolver qualquer dificuldade técnica que possa vir a ocorrer!

Boa leitura!

AGRADECIMENTOS

X

Não, meu coração não é maior que o mundo. É muito menor. Nele não cabem nem as minhas dores. Por isso gosto tanto de me contar. Por isso me dispo, por isso me grito, por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias: preciso de todos. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2012.p.45)

Os agradecimentos, em minha opinião, deveriam vir ao final do trabalho. Ali este texto faria muito mais sentido. Embora este gênero discursivo componha a parte pré-textual, ele, perde seu potencial de significação se isolado do todo da tese. Dito isto, é preciso anunciar que não me preocupei com o limite de caracteres e com a formalidade de sua forma composicional. Espero que meus leitores iniciem a leitura deste trabalho, a partir destes agradecimentos, e aproveitem-no como uma oportunidade a mais de conhecer-me e à minha pesquisa, conhecendo aqui os múltiplos fios dos quais ela foi tecida.

Sou grata por cada um que passou por minha vida e me ajudou a ser um pouco diferente do que era. Ainda que alguns sejam, por vezes, o exemplo do que não gostaria de reproduzir. Gosto muito de demonstrar esta gratidão! Sinto-me realmente privilegiada por ter em minha vida tantas pessoas queridas como parceiras, orientadoras e colaboradoras de meu aprendizado, neste caso, acadêmico. Nessa caminhada vou colecionando interlocutores, que são ou vão se tornando companheiros, amigos e queridos nesse meu (difícil, é bom que se diga) processo de amadurecimento! Além dos orientadores oficiais, tive muitos outros que foram, ao longo do percurso, solidariamente, me oferecendo fios para formar esse eu-composição. Fios dos mais diversos formatos, tamanhos e cores. E - por que não dizer? - sabores, odores, sem esquecer dos fios melódicos... quantas semioses! Por acreditar nisso é que já anuncio a impossível tarefa de citá-los todos neste trabalho¹, seja nos agradecimentos, nas citações ou nos diálogos trazidos na tese. Obstáculos enfrentados com alegria. Foi um processo de amadurecimento acadêmico e emocional. Nesta jornada desafiante encontrei muita gente que foi fundamental. Descobri que muita gente me constituía e a essas pessoas cumpre agradecer.

¹ Não é novidade minha grave dificuldade de memória!

E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar²

À minha orientadora, Ludmila Thomé de Andrade, pelo acolhimento em minha entrada no doutorado, pelos conhecimentos partilhados e, principalmente, pelos debates que sempre tornavam o exercício da argumentação instigante, me fazendo avançar.

Às professoras, sujeitos desta pesquisa, pelas interlocuções, por orientarem o trajeto neste percurso, por me ensinarem tanto, por permitirem que eu conhecesse seus discursos e fizesse deles material de reflexão.

À todas as professoras das escolas pelas quais passei e das formações em que atuei, por tantos conhecimentos partilhados e pelo compromisso de fazer a cada dia uma escola melhor para todos que nela ensinam e aprendem.

Aos professores Adriana Mabel Fresquet e Guilherme Do Val Toledo Prado, que, ao entrarem em diálogo comigo, participando da defesa de projeto e da qualificação do trabalho, possibilitaram que o trajeto desta pesquisa fosse realizado com maior segurança.

Aos queridos professores que aceitaram participar da banca de defesa, como titulares e suplentes, e que acolheram, gentilmente, meu pedido para entrar em contato com esta tese a partir do hipertexto em versão digital, cientes de que isso significa um investimento maior na leitura de meu trabalho, agradeço imensamente: Alexandra Garcia Lima – FFP – UERJ, Adriana Mabel Fresquet – UFRJ, Cecília Maria Aldigueri Goulart – UFF, Giseli Barreto da Cruz - UFRJ, Guilherme Do Val Toledo Prado – UNICAMP, Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ, Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald – UERJ.

² Caminhos do coração, Gonzaguinha, 1982

Aos colegas do grupo de pesquisa e do LEDUC, pelo acolhimento, pelos debates, pelas aprendizagens vividas coletivamente. À Bruna, por ter sido um “anjo” desde o início do doutorado, me ouvindo, me lendo, me orientando, me ensinando com a paciência e o cuidado que lhe são peculiares. À Luísa que aturou meus momentos de insegurança e o desejo infundo de interlocução. À todas que me ajudaram a fazer desta pesquisa uma “obra coletiva, na qual a cegueira epistemológica de uns pode ser minimizada pela capacidade de “ver” de outros, portadores de outras cegueiras” (OLIVEIRA, 2007).

Aos professores do PPGE da UFRJ, por tudo que me ensinaram durante o doutorado.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE-UFRJ, especialmente à Solange, por ser um anjinho em nossas vidas. É lindo ver sua disponibilidade e seu bom humor, sempre ajudando sem olhar a quem. Obrigada, Sol!

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido a partir da bolsa CAPES- PDSE, processo nº99999.004557/2014-00.

Às professoras Sonia Kramer, do PPGE PUC-Rio, pela oportunidade de cursar a disciplina, Tópicos especiais de cultura, pensamento e linguagem: leituras de Mikhail Bakhtin, e Paula Szundy, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela oportunidade de cursar a disciplina Interação e discurso no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira: Práticas de letramentos na escola, ambas fundamentais na elaboração desta tese.

Ao Colégio Pedro II, pela licença concedida, que possibilitou a dedicação necessária à esta pesquisa. Às colegas, que antes de mim, não puderam ter este direito garantido e, que junto comigo, lutaram para que o fosse. Às companheiras que trabalhavam, dedicando-se ao ensino, enquanto eu me dedicava exclusivamente à pesquisa e aos estudos, por acreditarem que este é também um investimento que contribui para o fortalecimento coletivo, para a qualidade do nosso trabalho e para a consolidação do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão em nossa instituição.

À Direção do Campus São Cristóvão I, que não mede esforços para garantir direitos, facilitar a vida e o trabalho de todos os professores ali lotados. Lourdinha, vocês merecem um prêmio de gestão! Parabéns!

Ao Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, em Portugal, na pessoa do professor Vitor Manuel Nabais Tomé, pela oportunidade e acolhimento no Estágio Sanduíche e por toda a colaboração nesta pesquisa.

Ao Guilherme Gantois, porto seguro para mim e minha família em Portugal. Sem você este sonho não teria se realizado. Valeu, querido!

À Terê, Diane, Beth, Elena e Fernanda, pela companhia e pela oportunidade de conhecê-las um pouquinho durante minha estada em Portugal.

À professora Teresa Pombo, técnica na Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência e Docente de Língua Portuguesa, em Portugal, por me possibilitar o encontro com o professor Vitor Tomé, pela partilha de conhecimentos nas oportunidades de encontro em Portugal e pela Rede Social. Exemplo de compromisso com a formação colaborativa e com a literacia dos Média.

À Inês, amiga e ex orientadora, que apesar do afastamento necessário, se fez presente em mim durante todo o trajeto.

À Nélia, por todo o apoio, estímulo e interlocuções potentes. Amiga, exemplo e inspiração, você foi fundamental.

À Priscila e à Rosane, pela amizade, pelas inúmeras contribuições, pela leitura e revisão em diferentes momentos deste trabalho, por terem sido parceiras e confidentes neste doutorado.

À Alê, pelas inúmeras contribuições, pela disponibilidade de interlocução constante, por me puxar as orelhas quando necessário e pela demonstração de confiança no meu potencial, quando eu, por vezes, desacreditava.

À Renata Lobo pela solidariedade disponibilidade e competência na tradução do Resumo.

Aos meus Orixás, guias e protetores, força de minha existência.

À minha mãe, companheira e exemplo, amor da minha vida.



Ao meu filho, amor maior, pela paciência, cuidado e parceria. Razão do meu viver há quase 15 anos. Obrigada por me fazer mãe e por me ensinar diariamente a enfrentar melhor este desafio.

Ao meu pai, amor incondicional, presente na ausência.

À minha avó Marina, que estaria orgulhosa e aplaudindo se cá estivesse, a primeira doutora (ou quase, por enquanto) da família Rezende. Meu maior exemplo de garra e determinação.

À minha família, irmãs, tias, tio, primos, sobrinhos e afilhados queridos, que acolhem, apoiam e aplaudem. Especialmente à Renata, companheirona nesta jornada. À Tia Marina, Marcelo, Rama e André que produziram uma rede de solidariedade e me salvaram num momento bastante difícil, pela disponibilidade e solidariedade de vocês é que este trabalho pôde ser finalizado!

A todos e a cada um que compõem a CALMA, pai, avó, irmãos, que fazem da minha vida um pouco mais leve.



Ao Clã Paranhos, minha segunda família, pelo tanto que me ensinaram e amaram. Sou grata e amo verdadeiramente cada um de vocês. Em especial, à Carmen Paranhos, que me ensinou, entre tantas coisas, a ter fé nos Orixás, a conhecer meu valor, a pisar firme e construir meu caminho.

Às irmãs que escolhi nesta vida, Rô, Chris e Carol, por estarem junto sempre, ouvindo meus desabafos, minhas dúvidas, minhas certezas incertas... Obrigada por me estimularem a ser uma pessoa melhor.

À equipe fumacinha, uma equipe de formação que se transformou num grupo de amigas. Nossas diferenças me enriquecem cotidianamente. Que essa “fumacinha que sai de nossas cabeças” em nossos debates e discussões a cada encontro nunca cesse, que continuemos motivadas a buscar, coletiva e democraticamente, mesmo sabendo que isso não é nada fácil, soluções melhores para nós e para o mundo. “Adoro nossas ideias!”

À Luciana Bastos Costa, excelente profissional, que me ajudou a manter o equilíbrio necessário.

Ao Winston, que tem a capacidade exemplar e única, de atrapalhar e ajudar. Meus sinceros agradecimentos pela parceria em diversos momentos deste trabalho.

À Stephany Trindade, que materializou meu desejo de fazer desta tese um hipertexto multissemiótico, obrigada pela competência e cuidado com o projeto gráfico.

Aos amigos, muitos, que não poderão ser citados todos aqui por falta de memória e espaço, por compreenderem meus momentos de ausência, meu estresse, minha fase monotemática em que a finalização da tese parecia eterna. À Alê, Ana, Bia, Bruna, Carol, Chris, Deborah, Deivim, Douglas, Flávia, Gabriela, Gisely, Guilherme, Leandro, Luísa, Márcia, Mariana, Marcelo, Michelle, Neila, Nélia, Niágara, Patrícia, Priscila, Renata, Rô, Tatiane e tantos outros que fizeram e fazem da minha vida um pouco mais animada, boa mesmo de se viver!

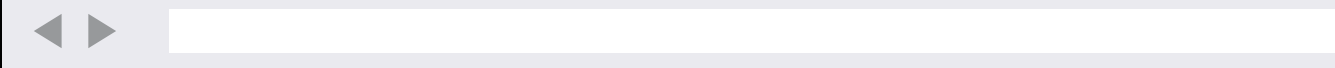


RESUMO

REZENDE, Denise. **Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual**: marcas discursivas nos caminhos da formação. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta tese apresenta o percurso de uma pesquisa de doutorado que se dedicou a compreender o processo de interlocução numa pesquisa-formação *online* realizada com professoras alfabetizadoras. Minha participação na pesquisa “*As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública*”, coordenada pela professora Ludmila Thomé de Andrade, financiada pelo Observatório da Educação, da CAPES, à qual minha pesquisa esteve vinculada, e minha aproximação com autores da filosofia da linguagem e com os estudos enunciativos discursivos de Bakhtin foram encaminhando meu foco de pesquisa para a formação docente como processo de significação que inevitavelmente altera todos os envolvidos no processo de pesquisa-formação. Interessou-me conhecer os discursos das professoras e pesquisadoras em relação, compreendendo sua interconstituição nas e a partir das interlocuções *online*, para pensar nos processos de autoria de professoras alfabetizadoras de Escola Pública. A indissociabilidade entre as pesquisas e do ambiente presencial com o grupo virtual me ajudaram a delinear os objetivos da pesquisa que buscou compreender: a) como as professoras alfabetizadoras se relacionavam com as outras e com os conhecimentos no grupo virtual criado na rede social *Facebook*, buscando perceber o movimento de autoria docente e os de multiletramentos; b) as contribuições, discutindo limites e possibilidades da pesquisa-formação *online* para a formação de professoras alfabetizadoras comprometidas com a leitura e produção dos signos multissemióticos e, por fim, c) explicitar o potencial desta relação, leitura crítica dos signos do mundo e produção autoral, nas práticas de multiletramentos, na formação e no discurso docente, como estratégia para promover uma ecologia de saberes e fortalecer a

justiça cognitiva. Para o trabalho de análise do discurso a partir de enunciados postados no grupo virtual, apoiei-me na proposta metodológica de Bakhtin, que necessariamente prevê o reconhecimento do lugar da fala, as relações de poder, os modos de produção e o conteúdo desses discursos. Coerentemente com o referencial bakhtiniano adotado (1997, 2002, 2003, 2006, 2013), apresento os eventos, a partir das condições concretas em que se realizaram, o grupo virtual EPELLE, no *Facebook*. Reflito sobre usos que professoras e pesquisadoras fizeram dos dispositivos e plataformas, interpreto silêncios e dificuldade de interlocução, a partir de desacordos e conflitos, marcantes no campo desta pesquisa, buscando superar a “visão ingênua do dialogismo” (SOBRAL, 2015). Discuto a composição do grupo virtual, ora como lugar, ora como espaço de interlocução, com base em Certeau (1994). Trago para a reflexão táticas e estratégias levadas a cabo pelos participantes da pesquisa (CERTEAU, 1994), apresentando minha interpretação de eventos que demonstram o processo de constituição do grupo. Discuto o conceito de autoria, revelando marcas de uma interconstituição discursiva, observando os discursos sobre as práticas, enunciados no decurso da pesquisa-formação. Considero a imbricação permanente entre a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura como intervenientes no discurso das professoras (SANTAELLA, 2010), compreendendo que os usos que as professoras foram fazendo de novos e antigos artefatos culturais em suas práticas pedagógicas e o modo de circulação dos discursos sobre esses usos, vão, de certo modo, alterando-as, possibilitando que ressignifiquem suas práticas e selecionem aquilo que, de outras lógicas comunicacionais, vale a pena manter e/ou descartar. Ressignifico o conceito de multiletramentos conforme parâmetros utilizados na pesquisa e trago algumas narrativas sobre práticas, realizadas pelas professoras, que julguei capazes de dar sentido à discussão que apresento sobre multiletramentos como estratégia pedagógica e política para o alcance da justiça cognitiva (SANTOS, 2009b). Argumento que



o uso das redes sociais, ou qualquer outra interface digital, utilizada como espaço formativo, pode potencializar o diálogo, e que, o fortalecimento da autoria docente depende da qualidade das relações dialógicas estabelecidas pelos sujeitos. Aponto a necessidade de articulação de diferentes fatores - pedagógicos, políticos, culturais, materiais - para ampliar as possibilidades de práticas multiletradas como estratégia para a justiça cognitiva. Considero que o investimento nos processos de emancipação e justiça cognitiva e social, a partir da formação docente, pressupõe a ampliação do diálogo polifônico entre Universidade e Escola Básica, de propostas de formação democráticas e ecológicas mas também de nossa luta a favor de investimentos na Educação e na Formação de Professores, na promoção e continuidade de Políticas Públicas que garantam condições de trabalho e estudo à professores da escola pública que possam, assumindo o protagonismo de suas práticas, atuar de forma competente na formação crítica do novo leitor e escritor, para que ele possa agir na sociedade atual de forma ética e estética, desenhando novos futuros sociais.

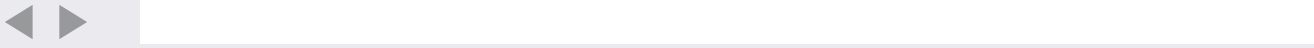
Palavras-chave: Pesquisa-formação *online*, multiletramentos, processos de autoria docente e justiça cognitiva.



ABSTRACT

REZENDE, Denise. **Literacy teachers and their multiliteracies the virtual space:** discursive marks in the ways of training. Rio de Janeiro, 2016. Thesis (Doctorate in Education) - College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This thesis presents a doctorate research that aimed to understand interlocution process on *online* survey-training completed by literacy teachers. My involvement at the research coordinated by professor Ludmila Thomé de Andrade - Public School teachers view of the (Im)possible literacy process for lower classes students- funded by CAPES - Observatório da Educação together with my personal engagement with philosophy of language authors and enunciative-discursive bakhtinian studies leaded my research focus towards preceptor development as a meaningful process that inevitably changes all parts involved with survey-training process. My interested was concerned on the teachers and researchers discourses in relation, understanding its interconstitution at and from *online* interlocution, to think on the public schools authorship process of literacy teachers. The inseparability of research and classroom environment with the virtual group helped me to outline the objectives of the research aimed to understand: a) how literacy teachers were related to each other and with the knowledge in the virtual group created on the social network *Facebook*, seeking realize the teaching authorship of movement and the multiliteracies; b) contributions, discussing limits and possibilities of *online* research-training for the training of literacy teachers committed to reading and production of multisemiotic signs and finally, c) explain the potential of this relationship, critical reading of the signs of the world and production copyright, in multiliteracies practices, training and teaching speech as a strategy to promote an ecology of knowledge and strengthen the cognitive justice. For discourse analysis work from statements posted on the virtual group, I supported myself in the methodological approach of Bakhtin, which necessarily provides for the recognition of the place of speech, power relations, modes of production and content of



speeches. In line with the adopted framework Bakhtin (1997, 2002, 2003, 2006, 2013), I present the events, from the concrete conditions in which they performed, the virtual group EPELLE on *Facebook*. Reflect on uses that teachers and researchers made devices and platforms, interpret silences and difficulty of dialogue, from disagreements and conflicts, outstanding in the field of this research, seeking to overcome the “naïve view of dialogism” (Sobral, 2015). We discuss the composition of the virtual group, sometimes as place, sometimes as interlocution space, based on Certeau (1994). Bring to the reflection tactics and strategies carried out by the research participants (CERTEAU, 1994), with my interpretation of events that demonstrate the group’s constitution process. Discuss the concept of authorship, revealing marks of a discursive interconstitution, watching the speeches on the practices set out in the course of research-training. I consider the permanent overlap between oral culture, written, printed, mass culture, the culture of media and cyberculture as actors in the discourse of teachers (Santaella, 2010), comprising the uses that the teachers were making new and ancient cultural artifacts in their teaching practices and the circulation mode of discourse on these uses, will, in a way, changing them, allowing resignify their practices and select what, other communicational logic, it is worth keeping and / or discard. Resignifico the concept of multiliteracies as parameters used in the research and bring some narratives of practices carried out by teachers who judged able to make sense of the discussion to present on multiliteracies as a pedagogical strategy and policy for the achievement of cognitive justice (SANTOS, 2010). Argument that the use of social networks, or any other digital interface used as a formative space, can enhance the dialogue and the strengthening of the teaching authorship depends on the quality of the dialogical relations established by the subjects. Point out the need for coordination of different factors - educational, political, cultural, material - to expand the possibilities of multiletradas practices as a strategy for cognitive justice. I believe that investment in emancipation processes and cognitive and social justice, from teacher training, requires the expansion of the polyphonic dialogue between



University and Schools, democratic and ecological training proposals but also our struggle for investments in education and teacher training, promotion and continuity of public Policies to ensure working conditions and study the public school teachers who can, assuming the role of their practices, act competently in the critical formation of the new reader and writer, so it can act on the current society of ethical and aesthetic form, drawing new social future.

Keywords: Search *online*-training, multiliteracies, teaching authoring processes and cognitive justice.





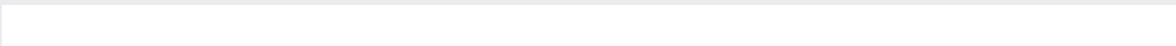

RÉSUMÉ

REZENDE, Denise. **Les enseignants d’alphabétisation et leurs multilittératies au réseau virtuel**: marques discursives dans les voies de la formation. Rio de Janeiro, 2016. These (Doctorat en Éducation) – Faculté d’Education, Université Federale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Cette thèse présente le parcours d’une recherche doctorale qui se consacre à la compréhension du processus de dialogue dans une recherche-formation en ligne-la menée avec les enseignants d’alphabétisation. Ma participation à la recherche “Les (im)possibles alphabétisation des étudiants des classes populaires dans la vision des professeur de l’école publique”, coordonné par le Professeur Ludmila Thomé de Andrade, financé par l’Observatoire pour l’éducation, de CAPES, auquel ma recherche était liée, et mon approche avec les auteurs de la philosophie du langage et les études de discours énonciatives de Bakhtin ont été diriger mon axe de recherche pour la formation des enseignants comme un processus important qui change inévitablement toutes les personnes impliquées dans le processus de recherche-formation. Je me suis intéressé par les discours des enseignants et des chercheurs en relation, et comprendre leur interconstitution dans/a partir des dialogues en ligne, pour réfléchir sur les processus de création des enseignants d’alphabétisation de l’école publique. L’inséparabilité de la recherche et de l’environnement en classe avec le groupe virtuel m’a aidé à définir les objectifs de l’étude qui a cherché à comprendre: a) comment les enseignants d’alphabétisation se comportent avec les autres et avec les connaissances dans le groupe virtuel crée sur le réseau social de *Facebook*, cherchant à réaliser la qualité d’auteur des enseignants et les multilittératies; b) les contributions, discutant les limites et les possibilités de la recherche-formation en ligne pour la formation des enseignants d’alphabétisation engagés à la lecture et la production de signes multisémiotiques et , finalement c) expliquer le potentiel de cette relation, la lecture critique des signes du monde et de la production architecturale dans les pratiques de multilittératies, la formation et le discours



des enseignants comme une stratégie visant à promouvoir une écologie de la connaissance et de renforcer la justice cognitive. Pour le travail d'analyse des discours à partir des déclarations affichés sur le groupe virtuel, je me suis appuyé dans l'approche méthodologique de Bakhtin, qui prévoit nécessairement la reconnaissance de la place de la parole, les relations de pouvoir, les modes de production et le contenu des discours. En ligne avec le cadre adopté Bakhtin (1997, 2002, 2003, 2006, 2013), je présente les événements, provenance des conditions concrètes dans lesquelles elles réalisées, le groupe virtuel [EPELLÉ](#) sur *Facebook*. Je réfléchis sur utilisation que les enseignants et les chercheurs ont fait des dispositifs et des plates-formes, j'interprète les silences et les difficultés du interlocution, à partir des désaccords et des conflits, très marqués dans de cette recherche, qui cherche à surmonter la «vision naïve du dialogisme» (SOBRAL, 2015). Je discute la composition du groupe virtuel, parfois comme lieu, parfois comme espace de interlocution, basée sur Certeau (1994). J'apporter à la réflexion des tactiques et des stratégies menées par les participants à la recherche (CERTEAU, 1994), avec mon interprétation des événements qui démontrent le processus de constitution du groupe. Je discute le concept d'auteur, révélant les marques d'un interconstitution discursive, en regardant les discours sur les pratiques énoncées dans le cadre de la recherche-formation. Je considère le chevauchement permanent entre la culture orale, l'écriture, l'impression, la culture de masse, la culture des médias et de la cyberculture comme des intervenants dans le discours des enseignants (SANTAELLA, 2010), réalisant que les utilisation que les enseignants faisaient de nouveaux et anciens artefacts culturels dans leurs pratiques d'enseignement et le mode de circulation des discours sur ces utilisations, pourront, en quelque sorte, les modifier, permettant la résignification des leurs pratiques et sélectionnez ce que, dans d'autres logiques communicationnelles, il est utile de garder et / ou jeter. Je reformuler le concept de multilittératies d'après les paramètres utilisés dans la recherche et j'apporte quelques récits de pratiques menées par les enseignants qui j'ai jugé en mesure de donner un sens a la discussion sur multilittératies comme une stratégie



pédagogique et politique pour la réalisation de la justice cognitive (SANTOS, 2010). Je soutiens que l'utilisation des réseaux sociaux, ou tout autre interface numérique utilisé comme un espace de formation, peut renforcer le dialogue et le renforcement de la paternité de l'enseignement qui dépend de la qualité des relations dialogiques établie par sujet. Je souligne la nécessité d'une coordination des différents facteurs - pédagogiques, politique, culturel, matériel - d'élargir les possibilités de pratiques multiletrés comme une stratégie pour la justice cognitive. Je considère que l'investissement dans les processus d'émancipation et de la justice sociale et cognitive, à partir de la formation des enseignants, exige l'élargissement du dialogue polyphonique entre l'Université et les écoles, des propositions des formations démocratiques et écologiques, mais aussi notre lutte pour les investissements dans l'éducation et la formation des enseignants, dans la promotion et la continuité des politiques publiques pour assurer des conditions de travail et d'étude aux enseignants des écoles publiques qui peuvent, assumant leur rôle dans le pratiques, agir avec compétence dans la formation critique du nouveau lecteur et écrivain, afin qu'il puisse agir sur la société actuelle d'une forme éthique et esthétique, dessinant nouveaux avenir sociales.

Mot-clés: Recherche-formation en ligne, multilittératies, processus de création des enseignants e justice cognitive.





LISTA DE VÍDEOS

1. A história da exclamação em menos de três de minuto! _____	35
2. Lodeando – Marcelo D2 _____	43
3. Recurso Educacional Aberto _____	67
4. Empatia _____	77
5. Arte de fotografar silêncios, Manoel de Barros _____	137
6. O que é cibercultura? _____	139
7. Apresentação de natal com ritmo de funk _____	165
8. Nóvoa _____	168
9. Palestra Smolka III Seminário Escritas Docente e Discente _____	185
10. Educadores e especialista discutem inovações no ensino _____	205
11. Paulo Freire _____	264



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Tutorial	5
2. Mundo grande	6
3. Caminhos do Coração	7
4. É fácil trocar as palavras	11
5. Como devo classificar o face?	29
6. Exame número 1	33
7. Contranarciso	38
8. Condenação dialógica	38
9. Organização pessoal e uso de dispositivos	45
10. Bakhtin no <i>Facebook</i>	46
11. Messenger	47
12. Não sou alheio a nada	48
13. Processo de formação dialógica	51
14. Experiência singular	55
15. Álbum restrito no <i>Facebook</i> - Coleção de pesquisa	59
16. Me ajuda a olhar?	66
17. Gráfico: uso do computador na escola	69
18. Verbetes	70
19. Saber como reinvenção do mundo	71
20. Iceberg: Curriculum vitae, curriculum mortis	74
21. As condições de trabalho e a compreensão empática	79
22. Epelle Virtual	82
23. Desejo de participação – Quem fica?	83
24. Convite às professoras	83
25. Compromisso ético: compartilhando a transcrição	85
26. Como faço para responder a um comentário por e-mail?	89
27. Caracteres incompreensíveis 1	90
28. Dificuldade de interlocução 1	90
29. O texto sumiu?	91
30. Caracteres incompreensíveis 2	91
31. Criação de mundos	95



32. Legenda ou comentário? _____	96
33. Códigos emoticons _____	97
34. Emoticons _____	98
35. Imagens em movimento _____	99
36. Cultura de participação: pesquisa do <i>Facebook</i> _____	100
37. Em busca da fidelização do usuário _____	100
38. Digitar no celular _____	101
39. Descobrimo usos, compreendendo modos de fazer _____	102
40. Configurações do e-mail _____	102
41. Desigualdades sociais _____	105
42. Silêncio que não dorme _____	105
43. Buscando avaliação do EPELLE Virtual _____	106
44. Avaliação do EPELLE Virtual: Marlene _____	107
45. Tabela 1. Quem publica no grupo? _____	107
46. Avaliação do EPELLE Virtual: Flávia _____	108
47. Que se espere o resto da escuridão diante do silêncio _____	108
48. Meme: esquecendo de responder _____	109
49. Visão ingênua do dialogismo _____	118
50. Desacordos _____	119
51. Valor do silêncio _____	123
52. Interlocução interrompida _____	124
53. Festejando descobertas _____	125
54. Ícones mais legais _____	125
55. Palmas - reconhecimento _____	126
56. Dividindo compreensões _____	126
57. Curtir e não curtir, eis a questão. _____	128
58. Dificuldade e estímulo à interlocução _____	129
59. Quem deseja ficar? _____	129
60. Medo _____	135
61. Postagem fora do grupo: táticas _____	136
62. Será que podemos participar? _____	140
63. Relato e avaliação sobre o encontro _____	141
64. Informações ou divulgação de eventos ou sobre educação em geral – 1 _____	142



65. Informações ou divulgação de eventos ou sobre educação em geral – 2 _____	143
66. Solicitação de escrita docente e entrega de tarefas combinadas – 1 _____	143
67. Solicitação de escrita docente e entrega de tarefas combinadas – 2 _____	144
68. Material teórico de divulgação científica – 1 _____	144
69. Material teórico de divulgação científica – 2 _____	145
70. Organização da pesquisa-formação – 1 _____	145
71. Organização da pesquisa-formação – 2 _____	146
72. Material de troca pedagógica - 1 _____	146
73. Material de troca pedagógica - 2 _____	147
74. Multiletramentos – 1 _____	147
75. Multiletramentos – 2 _____	148
76. Outros -1 _____	148
77. Outros -2 _____	149
78. Mais comentadas - estratégias de leitura _____	150
79. Mais comentadas- letra cursiva ou digitação? _____	150
80. Mais comentadas - avaliações externas _____	151
81. Mais comentadas - uso de data show em sala de aula _____	151
82. Mais comentadas - vamos falar de autoria? _____	152
83. Fios quase invisíveis _____	153
84. Divulgação do blog _____	154
85. Compartilhando conteúdo _____	155
86. Circulação de vídeo _____	155
87. Blog ler-lendo _____	156
88. Discurso totalmente epelleano _____	157
89. Para fora do grupo _____	158
90. Multitude I _____	158
91. Repare bem no que não digo _____	159
92. Funk melódico _____	163
93. Valesca Popozuda em questão de prova _____	164
94. Apresentação de Natal em ritmo de funk _____	165
95. Campeã de compartilhamento _____	167
96. Texto compartilhado _____	169
97. Não digas nada _____	169

98. Para onde vão nossos silêncios? _____	170
99. Abraços palavras _____	172
100. Mãos que desenharam _____	172
101. Coleções digitalizadas _____	174
102. Mudança de suporte – Vídeos no youtube 1 _____	176
103. Mudança de suporte – Vídeos no youtube 2 _____	177
104. Narrativa de prática - Diário de Bordo da Alfabetização - Atividades sobre a páscoa _____	180
105. Sugestão de sequência didática – site gente miúda _____	181
106. Mensagem ao coelho da páscoa _____	182
107. Recado à SMOLKA _____	184
108. Responsivo coments _____	187
109. Dia nacional do leitor _____	188
110. Revista Nova Escola _____	189
111. Vamos falar de autoria? _____	198
112. Divulgação de página _____	200
113. Efeito da formação _____	203
114. Esquema deslocamentos e ressignificações _____	203
115. Presente Giselly _____	205
116. Comentários “presente Giselly” _____	206
117. Giselly publica no grupo _____	207
118. Interlocução sobre fotografia por email _____	211
119. Interlocução com Emilly Bronte bate papo - reconhecimento _____	211
120. Refletindo sobre legendas _____	212
121. Ainda escrevo para vocês _____	213
122. Escrevendo legendas 1 _____	214
123. Escrevendo legendas 2 _____	215
124. Avaliação sobre o EPELLE _____	215
125. Interlocução sobre texto de Emilly Bronte _____	218
126. Edição de texto _____	218
127. Texto Emilly Bronte– recursos multissemióticos _____	219
128. Reescrita em foto _____	221
129. Reescrita em vídeo _____	221

130. Letra cursiva ou digitação? _____	225
131. Fotografia como janela _____	228
132. Narrativa fotográfica – mínima contribuição _____	231
133. Descrição da página Diário de Bordo da Alfabetização _____	235
134. Narrativa de prática – Diário de bordo – alfabeto _____	238
135. Réplicas podem ampliar reflexões – interlocução na página Diário de Bordo da Alfabetização _____	241
136. Texto professora Emily Bronte – conceito de letramento _____	252
137. Que mundo ensinamos a ler? - Tirinha Xaxado _____	264
138. Interpretação como transavaliação e tomada de posição. _____	267
139. Relato de prática “Vem pra rua!” _____	269
140. Greve dos garis _____	271
141. Narrativa de prática – Diário de Bordo da Alfabetização – água _____	278
142. Produção infantil – cuide da água _____	280
143. Hora de terminar _____	281
144. Desvios _____	282
145. Cantares _____	284
146. Grupo Ser professor(a) de bebês _____	287
147. Palavras criam mundos _____	288
148. Se curtir, curta e compartilhe! _____	289
149. Pesquisa no Banco de teses e dissertações da CAPES _____	318
150 - Tabela 2: Teses e dissertações consultadas no banco de teses da CAPES _____	320
151. Pesquisa no Banco de trabalhos apresentados na ANPEd _____	321
152. Busca no Google _____	322



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EPELLE - Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita

EV – EPELLE VIRTUAL – Grupo do EPELLE no *Facebook*

FFP- UERJ – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

MEC - Ministério da Educação

OBEDUC - Observatório da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC – RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SME - Secretaria Municipal de Educação

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas





SUMÁRIO

TUTORIAL	5
AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	11
ABSTRACT	14
RÉSUMÉ	17
LISTA DE VÍDEOS	20
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	21
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	26
INTRODUÇÃO	29
1. SER EM REDE, PESQUISAR EM REDE: EU ME DESENVOLVO E EVOLUO LOADEANDO	42
1.1 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	60
1.2 PESQUISA-FORMAÇÃO	71
1.3 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: PESQUISA-FORMAÇÃO <i>ONLINE</i>	80
2. A INTERLOCUÇÃO NO GRUPO VIRTUAL	86
2.1. AS CONFIGURAÇÕES TÉCNICAS DO DISPOSITIVO: OS USOS, CRIAÇÕES, INVERSÕES E SUBVERSÕES	92
2.2 COMPREENDENDO A PARTICIPAÇÃO: DESACORDOS	105
2.3 DEIXAR-SER: GRUPO VIRTUAL LUGAR OU ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO?	128
2.4 EPELLE VIRTUAL COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO	137
2.4.1 O CONTEÚDO DAS POSTAGENS: O QUE CIRCULOU NO GRUPO?	142
2.5 AS REDES DE SUJEITOS E OS FIOS QUASE INVISÍVEIS	153



3. CONSUMO OU AUTORIA: MARCAS DOS SUJEITOS E SUAS ARTES DE DIZER, FAZER, (RE)DIZER, (RE) FAZER...	171
3.1 MARCAS DOS SUJEITOS DE PESQUISA: A INTERCONSTITUIÇÃO COMO PROCESSO DE AUTORIA	201
3.1.1. GISELLE	204
3.1.2 EMILLY BRONTE	209
3.2 ESCRITA DOCENTE NO <i>FACEBOOK</i> ? COMO SE APRESENTA O DISCURSO DOCENTE?	220
4. MULTILETRAMENTOS EM JOGO	244
4.1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, LETRAMENTO DIGITAL, MULTILETRAMENTOS: UM PERCURSO DE SIGNIFICAÇÃO	246
4.1.1 A ARTE DE SUBVERTER OU SERIA AGIR	269
4.1.2 CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE: ECONOMIA DE ÁGUA	273
CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
APÊNDICE	306
A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA - CARTA ÀS EPELLEANAS	307
B - QUESTIONÁRIO	309
C - PLANEJAMENTO DA ENTREVISTA COLETIVA SEMI ESTRUTURADA	313
D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	316
E - REVISÃO DE LITERATURA	318
ANEXOS	323
A - VERSÃO COMPLETA DO TEXTO, DA PROFESSORA EMILLY BRONTE, INTERPRETADO NESTA TESE (VERSÃO COMPARTILHADA EM 02 DE SETEMBRO DE 2014).	324

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma pesquisa dedicada a compreender a interlocução *online* entre professoras, formadoras e pesquisadoras num grupo de formação criado numa rede social bastante utilizada pelas professoras, o *Facebook*¹. A intenção foi perceber se as professoras se reconhecem como autoras nos novos ambientes socioculturais e em que medida reconhecem a potencialidade de seus alunos para ocuparem estes novos lugares de dizer e de “se dizer”, se constituindo como sujeitos discursivos a partir deles. Interessou-me conhecer os discursos das professoras e pesquisadoras em relação, compreendendo sua interconstituição nas e a partir das interlocuções *online*, para pensar os processos de autoria de professoras alfabetizadoras de Escola Pública e a potencialidade dos processos de multiletramentos como estratégia de promoção da justiça cognitiva.

Vistas de modo mais amplo, as redes sociais *online* se integram em um amplo conjunto de tipologias de *websites* (gêneros) que permitem a participação coletiva com a edição e compartilhamento de conteúdos diversos, denominados genericamente de *web 2.0*. Exemplos são repositórios em que os espectadores comentam e criam ligações (blogs), editam textos coletivos (wikis), compartilham arquivos (torrents, P2P) e vão moldando toda uma cultura participativa paralela aos veículos clássicos de massa. (ROSADO e TOMÉ, 2013.p.4)



¹ *Facebook* é um site e serviço de rede social que foi lançado em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da *Facebook Inc.* O *Facebook* foi fundado por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da faculdade Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. A criação do site foi inicialmente limitada pelos fundadores aos estudantes da Universidade de Harvard, mas foi expandida para outras faculdades na área de Boston, da Ivy League e da Universidade de Stanford. O site gradualmente adicionou suporte para alunos em várias outras universidades antes de abrir para estudantes do ensino médio e, eventualmente, para qualquer pessoa com 13 anos ou mais. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

Na sociedade atual, multiplicam-se as fontes de informação e se exacerba a responsabilidade na fabricação de sentidos na leitura, em função da necessidade cada vez maior de seleção, articulação e construção de saberes a partir da avalanche de informações pela qual somos atingidos em tempo de cibercultura. É importante lembrar que esta produção de sentidos é também condicionada ao pertencimento cultural e social dos indivíduos, já que não se dá de forma descolada da subjetividade dos sujeitos, que vão se apropriando e recriando conhecimento e cultura a partir de pertencimentos sociais.

Abordo a ideia de sentido, tendo por embasamento a teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin que entende as relações de interlocução como respostas, sempre em relação com outras, que criam sentidos, no contato com o outro ou com o outro de si, através de seu discurso interior.

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. (BAKHTIN, 1997.p..387)

Colaborando com este modo complexo de entender a leitura e a escrita no mundo atual, Santaella (1998) alerta sobre as multiplicidades do ato de ler.

Fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor do jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço. (SANTAELLA, 1998. s/p)

Desenvolvendo uma instigante pesquisa interinstitucional e de âmbito internacional, Vitor Tomé (2014)² colaborou com este estudo, ao discutir a emergência de um novo leitor imerso em novas mídias. Em texto anterior, em parceria com ROSADO (2013)³ o autor aproxima a realidade de jovens brasileiros e portugueses, no que tange os usos e apropriações das redes sociais *online* e destaca pontos da atual fase da internet nos contextos pessoal, familiar e escolar.

Os autores chamam a atenção para o crescimento do acesso às redes sociais, demonstrando que tal aumento é corroborado pelo crescimento à ubiquidade, do acesso através das conexões sem fio (WiFi, 3G, 4G) e à maior portabilidade/mobilidade dos suportes (*tablets*, celulares). Em contrapartida, alertam para o importante papel mediador da escola nesse acesso. As duas pesquisas [no Brasil e em Portugal] apontaram a baixa participação de professores na mediação de alunos no uso desses artefatos culturais tecnológicos. (TOMÉ e ROSADO, 2013.p. 4)

A escola era pouco utilizada para acesso às redes sociais (Portugal = 3,8%; Brasil = 5,2%), evidenciando a distância do ambiente de educação formal das novas ambiências que os jovens vêm utilizando através de suportes fixos (em casa principalmente) e móveis. (*Ibidem* . p. 9) ”

Encontram nas pesquisas um alto engajamento às redes sociais e uma baixa incidência de produção autoral, concluindo que “os jovens da pesquisa portuguesa mostraram que publicam mais as produções de terceiros do que as de sua própria autoria”. Ressaltam a importância de “que escolas, pais e professores conheçam o que seus filhos fazem nas redes, mas sobretudo se familiarizem e as utilizem em seu cotidiano, pois são nesses novos espaços que a subjetividade e a sociabilidade de seus alunos/filhos estão sendo construídas, cada vez mais cedo” (ROSADO e TOMÉ, 2013, p.9 e 14).


Tomé demonstra preocupação e engajamento na formação de professores para as diferentes mídias, desenvolvendo projetos e orientações que explicitam esta articulação. Um potente exemplo pode ser encontrado no projeto desenvolvido por este, “*Educação para os Media na Região de Castelo Branco (2007-2011)*”, em que conclui que os professores, como resultado das interações na formação desenvolvida na pesquisa, ampliaram em suas práticas as atividades de *Educação para os Media*⁴, sobretudo, numa lógica interdisciplinar.

²Por ocasião do Estágio de Doutorado Sanduíche, realizado no Centro de Investigações em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve em Portugal, entre setembro de 2014 e dezembro de 2014, fui supervisionada pelo professor Vitor Tomé, que desenvolveu, em seu Pós-doutoramento em Ciências da Comunicação, a pesquisa “As redes sociais e a nova literacia dos media”. Tal pesquisa foi realizada em colaboração e parceria entre três instituições em Portugal, o Centro de Investigação em Artes e Comunicação – Universidade do Algarve, na França, o Centre de Liaison de l’Enseignement et des Médias d’Information e na Itália, o Università Católica del Sacro Cuore – Milão e teve como um de seus objetivos discutir o uso de redes sociais na internet, tendo como participantes jovens de escolas Portuguesas, seus professores e familiares.

³A referida pesquisa Jovens em Rede (JER), do Departamento de Educação da PUC-Rio, propôs junto ao CNPQ uma pesquisa com três anos de duração (2011-2014), denominada “Mídias sociais e relacionamento pais e filhos: determinantes psicossociais e estratégias educativas”.


⁴ Utilizo aqui a grafia de Portugal.

O autor afirma, como resultado de suas pesquisas, a ausência de preocupação e garantia de condições para que as escolas portuguesas possam desenvolver a *literacia para os meios* com eficácia e aponta a relação dos professores com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e *os meios* uma das áreas em que esse déficit é mais notório. Propõe e compromete-se, no entanto, com um caminho que possa auxiliar a superação deste déficit através da formação docente, para que esses possam formar posteriormente os alunos, cidadãos que saibam interagir com as mídias, enquanto consumidores críticos e produtores. (TOMÉ, 2011, p.59)

Neste caminho, inscreve-se minha pesquisa, em que considere relevante observar as itinerâncias das professoras na rede e seus usos dos artefatos culturais tecnológicos numa proposta de pesquisa-formação *online*. A ideia foi compreender a concepção teórica de multiletramentos, buscando perceber seus próprios processos na formação e o modo como as professoras ressignificavam o conceito em suas práticas pedagógicas. 

Se há uma outra lógica de leitura e escrita da sociedade contemporânea e de produção de sentidos a partir dela, parece urgente uma maior atenção, por parte da escola, a estas novas demandas. Um olhar para a formação e para o discurso docente sobre suas práticas pode nos ajudar a compreender como esses processos estão ocorrendo no interior das escolas.

Quando afirmo o importante papel da escola nos processos de multiletramentos dos alunos, não estou abordando o uso correto da gramática ou da ortografia, muito menos o objetivo muitas vezes hipervalorizado de instrumentalização, de formar usuários competentes e consumidores de tecnologia, mas o papel fundamental de mediar a atitude responsiva desses alunos, buscando construir significados mais críticos e éticos partilhados coletivamente. O que pensam, falam e escrevem os alunos fora da escola quase sempre é ignorado pelos professores, que acabam por propor eventos de letramentos escolares que pouco se relacionam com as práticas reais de letramento das quais os alunos participam fora dela, ou seja, não são situados sócio historicamente.

Se entendemos que a questão vital hoje não é a transmissão de informações, mas o foco nas relações de produção e transformação de conteúdos, num processo de letramento ideológico (STREET, 1995), torna-se urgente que a escola repense seu currículo e os eventos de multiletramentos que vem propondo aos alunos, sujeitos sociais que têm suas identidades constituídas na relação dialógica com o outro nas comunidades discursivas das quais participa e, portanto, também a partir de suas interações virtuais. Julgo importante problematizar a cultura grafocêntrica da escola, ampliando a compreensão sobre a formação crítica do novo leitor e escritor, para que ele possa agir na sociedade atual de forma ética e estética, desenhando novos futuros sociais. 



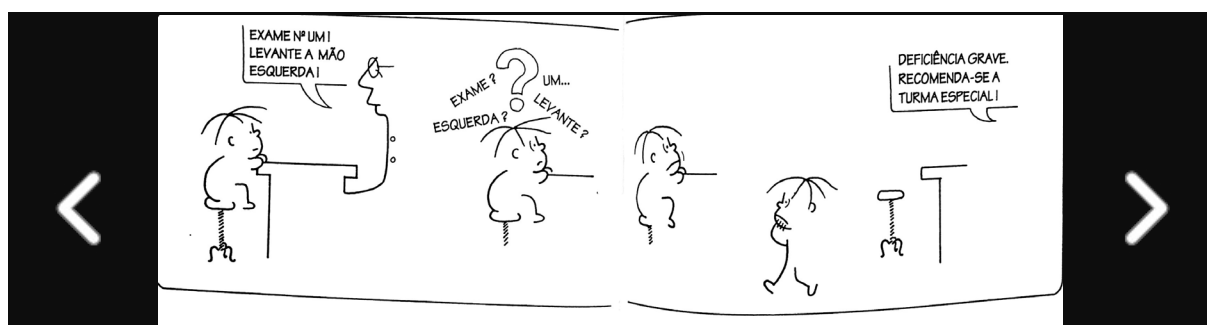
A escola é a instituição privilegiada na formação de leitores e escritores para atuar de forma competente e participativa na construção da sociedade. Para isso, sem realizar a invisibilização dos letramentos das culturas locais, é necessário levar em conta os multiletramentos existentes e possíveis, colocando os educandos e professores em contato com aqueles valorizados e institucionais e com os multissemióticos que “têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea”. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38).

Acredito que os processos de multiletramentos⁵ como definido e defendido nesta pesquisa podem se constituir estratégias importantes para o fortalecimento da autoria docente e discente colaborando com a justiça cognitiva, fundando bases mais ecológicas nas relações e ampliando a democracia de alta intensidade (SANTOS; 2004).

A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (SANTOS, 2009.p.32)

Santos alerta que a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se for baseada apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Reconhecendo seus limites, propõe “uma ecologia de saberes, reforçando a necessidade de darmos credibilidade aos conhecimentos não-científicos sem, no entanto, desacreditar e desautorizar os primeiros”. (SANTOS. 2007. p. 87)

É importante refletir sobre o papel preponderante da linguagem como fator interveniente no aprendizado das crianças, sobre como a produção de sentidos interfere nos processos de aprendizagem e ensino e precisa ser levada em consideração na análise desses processos. Esteban (2001), em seu livro “O que sabe quem erra”, alerta para o risco de tratar-se como fracasso as possibilidades de sucesso, não enxergadas pela escola, em função de questões de linguagem.



6. Exame número 1
TONUCCI, 1997.p.132/133

⁵ Grifos meus

Se por um lado há todo um discurso que pretende dar conta das infindáveis situações e meios de aprendizagens possíveis no espaço escolar, da desejada e necessária criatividade para o enfrentamento e assimilação dos conhecimentos que se originam e se legitimam fora dele, por outro, ainda persiste, com forte apelo, a representação que pretende atribuir, mais que uma centralidade, uma hegemonia absoluta, numa língua culta, compreendida como única forma possível de comunicação, distante do referencial social, cultural e ideológico de alunos e professores. Pode-se dizer que representações como a da ilustração de Tonucci, que trago para esta reflexão, indicam que o passível de ser aprendido, o que é cognoscível, o sentido da escola, está contido num universo que se permite representar por meios gráficos e linguísticos que muitas vezes não são compreensíveis aos alunos. Para superar essas dificuldades, é importante compreender que

um dos papéis importantes da escola - como agência cosmopolita (Souza Santos, 2005) – no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social. (ROJO, 2009.p.52)

É neste sentido que vale estar alertas ao que nos apresenta Corrêa (2011), quando afirma que “sob o pretexto de ter algo indispensável a ensinar, a escola expõe-se ao risco de reduzir a língua unicamente à [uma modalidade única de enunciação [privilegiando a] escrita.”⁶, desconsiderando não apenas outras modalidades da língua, mas outras linguagens, desarticulando o ensino da língua de uma perspectiva mais ampla de letramentos.

É preciso considerar ainda que, com os usos das novas tecnologias de comunicação e informação, são criadas outras formas de linguagem e que, portanto, na textualidade eletrônica e multimodal, cria-se uma língua com sintaxe e vocabulários próprios, que é partilhada por determinada comunidade de falantes. Nesse contexto, desconhecê-la significa a exclusão do indivíduo em processo de multiletramento. É necessário conhecer os códigos linguísticos e imagéticos criados para que se possa efetivamente participar da comunicação virtual. Muitos estudos têm discutidos as alterações no uso da linguagem em ambientes virtuais trazendo importantes contribuições para o ensino e aprendizagem e para a formação de professores (KOMESU, 2005a.,2005b., KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R.;TENANI, L. E., 2015., KOMESU, F.; TENANI, L. E., 2010., KOMESU, F.; TENANI, L. E. , 2009, ARAUJO, 2007a., 2007b., 2016, entre outros).

⁶ Grifos meus

Um exemplo interessante sobre esta importante discussão encontrei em Araujo (2016) quando reflete sobre a ressignificação da pontuação no contexto atual e a relação dessas alterações com o ensino.

Pensemos, por exemplo, no caso da pontuação. Enquanto as práticas didáticas se circunscreverem a discuti-la apenas sob o ponto de vista canônico, grande parte dos atores da cena escolar, notadamente os alunos (e não somente eles), serão isolados dessa reflexão. Então, é preciso considerar que tais sujeitos ampliam ainda mais os usos da pontuação, ressignificando-a através dos emoticons e das repetições desses sinais. No entanto, o que tenho observado é que transformar esses usos em reflexão na escola parece ainda se configurar como uma ameaça ao trabalho dos professores, que preveem uma invasão incontrolável das alterações do código escrito que a escola tenta religiosamente salvaguardar (ARAÚJO, 2016.p.474)

O vídeo “A história da exclamação em menos de três de minutos!” ilustra bem a alteração no uso do sinal de pontuação e como tem sido utilizado nas mensagens virtuais.



The image is a screenshot of a YouTube video player. At the top left, there is a hamburger menu icon and the YouTube logo with 'BR' next to it. To the right is a search bar containing the text 'A história da exclamação em menos de três de minutos!'. Below the search bar is a large video player area with a yellow background and a large black exclamation mark icon in the center. Below the video player, the title 'A história da exclamação em menos de três de minutos!' is displayed. Underneath the title, there is a channel name 'Nexo Jornal' with a profile picture icon, a red 'Inscrever-se' button, and the number '1.275'. To the right of this information is the view count '5.335'. At the bottom of the video player interface, there are icons for '+ Adicionar a', 'Compartilhar', and 'Mais', along with like and dislike icons showing '91' likes and '0' dislikes.

Neste contexto de crescentes alterações nos modos de dizer e fazer a partir da conexão ubíqua e do acesso cada vez mais democratizado aos dispositivos móveis a questão mais vital para a escola hoje não é ensinar conteúdos sob o ponto de vista canônico, como alerta Araujo,

ou ainda repassar informações, já que estão disponíveis em profusão na *web*. Importante, no atual contexto, seria estabelecer o foco na seleção, na avaliação, nas relações entre eles, na produção de sentidos, na produção de conteúdo e na transformação de conteúdos disponíveis, numa postura crítica e criativa na leitura e produção dos discursos. Não podemos deixar de refletir sobre o risco de um letramento escolar que, considerando a tecnologia digital como ferramenta, forme usuários e consumidores de tecnologia, abrindo mão de investir na criticidade e nos processos de autoria docente e discente.

A escola tem responsabilidade no processo de inclusão e emancipação dos sujeitos e acredito que para efetivamente investir nisso seja necessário um letramento ideológico que “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p.7 *Apud.* ROJO, 2009.p.99). Deste modo estaremos fortalecendo um projeto educativo emancipatório que esteja comprometido com a emancipação social, cultural e cognitiva de todos os sujeitos. Para alcançar esse objetivo, considero fundamental o investimento no debate sobre multiletramentos e seu papel na formação docente.

A teoria de Bakhtin constitui-se num importante aporte teórico para pensar a pesquisa em educação e a formação de professores. Geraldi (2013) em um texto de título provocador, “Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin”, defende que a utilização anacrônica e atualização de conceitos dependem sempre dos leitores, já que em todo texto o outro comparece com suas contrapalavras. Embora conceitos com os quais trabalharei nesta tese tais como dialogia, exotopia, e polifonia tenham sido cunhados no âmbito da filosofia da linguagem e da literatura, ainda assim permanecem atuais e nos são muito úteis nas reflexões sobre formação docente.

Historicamente, a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir ao pensamento abstrato. A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa: pode ser verdade (*pravda*), e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito. Não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da linguagem: o existir-evento irrepitível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça sempre como fim. (BAKHTIN; 2010.p. 13/14)



Defendo, a partir dos estudos de Bakhtin, que os sujeitos se constituem na e pela linguagem, a partir de seus discursos, alteram-se. Atenta à dificuldade apontada pelo autor e compreendendo a relação intrínseca entre linguagem e o existir-evento mas não a possibilidade de sua fusão, não pretendi buscar a concordância entre ato e palavra nem levar à formação um pacote pronto de conhecimentos linguísticos, esperando que as professoras saíssem da formação com o discurso do formador/pesquisador, nem habilitadas em determinado método de alfabetização ou no uso de equipamentos tecnológicos.

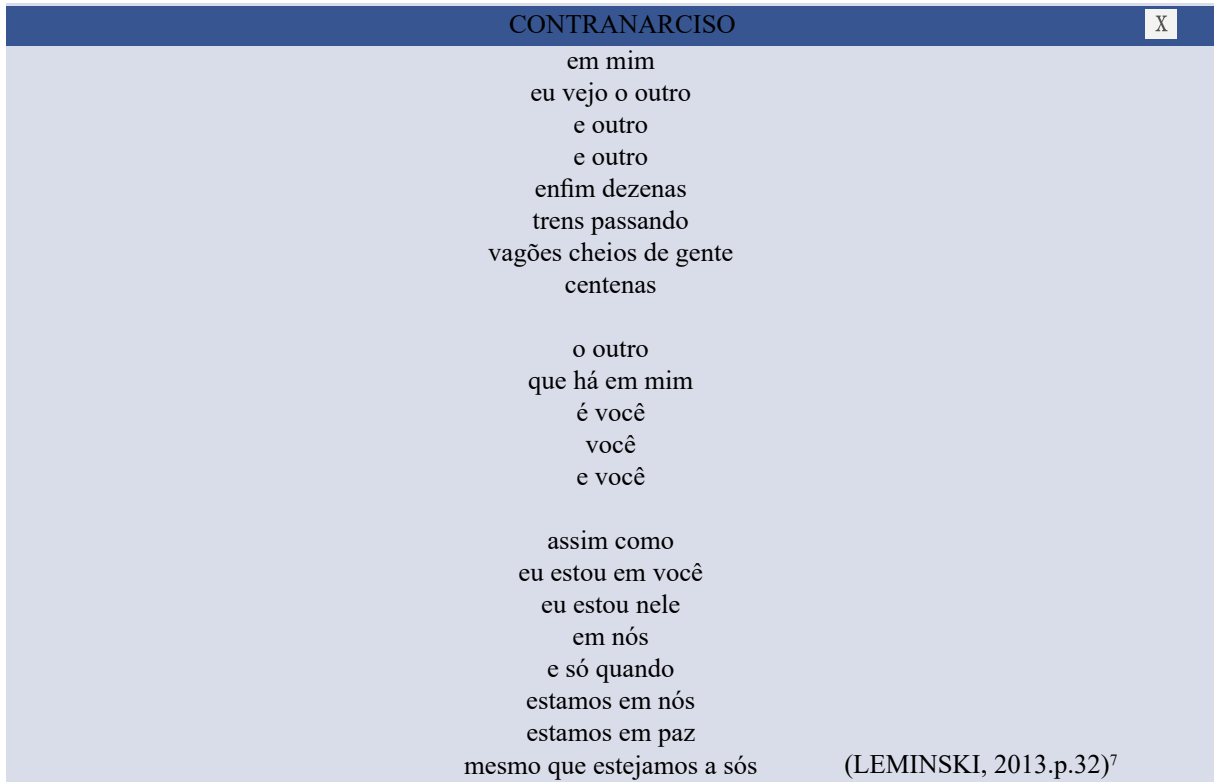
Na experiência vivida e partilhada na formação, presencial e *online*, foi se realizando uma complexa tessitura coletiva de novos fios, a partir do compartilhamento de palavras que constituíram professoras, formadoras e pesquisadoras num permanente processo de recomposição de suas redes de saberes e fazeres, fortalecendo-nos como produtoras de discurso e autoras de nossas práticas de pesquisa, formação e ensino.

É importante dizer, e opto por fazê-lo aqui neste início, onde passo a apresentar a organização de meu estudo e a apresentação dele neste texto, que cada uma das professoras escolheu o nome pelo qual desejava ser identificada e que eu mesma escolhi nomes para as escolas citadas por elas nas interlocuções da pesquisa.

Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas o ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (DELEUZE e GUATTARI. 2000.p.11)

Sentindo-me como descrevem, Deleuze e Guattari, em “Mil platôs”, multiplicada, ajudada, aspirada, durante a escrita deste texto, precisei compreender e decidir sobre esses muitos sujeitos que compareciam no momento de minha escrita. Declaro, portanto, minha opção por escrever esta tese em primeira pessoa do singular reconhecendo e assumindo dois fatores: a) minha responsabilidade ética com a compreensão tecida neste texto e b) que meu Eu é composto por muitos outros que estão necessariamente constituindo meu discurso.

Um poema de Leminski me ajuda a dar sentido ao que aqui pretendo explicitar.



Com SOBRAL (2015) reafirmo minha “condenação dialógica”. Meu discurso é inevitavelmente composto pela palavra outra, pelo diálogo incessante, com tantos que passaram e mesmo sem permanecer, permanecem em meu discurso. Conforme analisa Sobral (2015):

8

DIÁLOGO

Diálogo segundo o dialogismo é na verdade uma "condenação". Porque não podemos escapar a ele, mesmo que o recusemos, uma vez que somos constituídos pelos outros a quem, de nossa parte, também constituímos. Podemos nos recusar a ouvir, ser incapazes de ouvir etc., mas ainda assim estaremos em diálogo. Mesmo depois de recusarmos por inteiro uma pessoa com quem um dia convivemos, ela continua a ser parte de nosso "histórico dialogal", claro que com um outro estatuto.

Dialogar pressupõe, principalmente:

- (a) interlocutores específicos situados num tempo e num lugar determinados;
- (b) pontos comuns e divergentes entre eles;
- (c) vontade enunciativa;
- (d) projeto de dizer (subjatividade); e
- (e) projeto de escuta (alteridade)

8. Condenação dialógica
Fonte: SOBRAL, 2015. Slide apresentado no IV Seminário Escrita Docente e Discente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, dezembro de 2015.

⁷Agradeço à DONDA e MONTEIRO (2015) a partir das quais retomei o contato com a poesia de Leminski no texto por elas apresentado no IV Seminário Escrita Docente e Dicente, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2015.

⁸ SOBRAL, 2015. Slide apresentado no IV Seminário Escrita Docente e Discente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, dezembro de 2015.

Também a palavra neste livro é a palavra dos outros, já que se sentem outras vozes (...). Autores que li, e a leitura é um emaranhado, intrigante e contextualizada. A leitura é qualquer coisa que vem ao teu encontro e te assume, e não algo que eu decido. (PONZIO, 2010.p.9)

Assim como no livro de Ponzio, “procurando uma palavra outra”, também as palavras desta tese são palavras outras que fui tomando de empréstimo, de Andrade, de Bakhtin, de Ponzio, de Certeau, de Oliveira, de Nina, de Emilly, de Giselli e de tantos outros que compõem meu discurso e o texto que aqui apresento. Espero com ele proporcionar a oportunidade de um mergulho, uma navegação nesta rede-tese. Que meus leitores possam encontrar seu percurso criando sentidos para o mundo que pretendi com ela criar.

Esta tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, “Ser em rede, pesquisar em rede: eu me desenvolvo e evoluo loadeando”, conduzo meu leitor pelos caminhos da pesquisa. Vou explicitando as escolhas, as trilhas, os desvios e as derivas. Reconstruo o trajeto percorrido, a partir das marcas deixadas num processo ininterrupto de alterações, para que esta pesquisa se configurasse uma pesquisa-formação *online*. Apresento também as decisões tomadas na escrita e na apresentação da tese, que em consonância com o referencial teórico, foi construído buscando uma aproximação com o ambiente digital com o objetivo de proporcionar aos leitores uma experiência multissemiótica, intertextual e intergenérica coerentes com práticas de multiletramentos discutidas no texto. O investimento foi na criação de um hipertexto em que cada leitor poderá, se quiser, organizar seu próprio percurso de leitura.

No segundo capítulo, “A interlocução no grupo virtual”, coerentemente com o referencial bakhtiniano adotado (1997, 2002, 2003, 2006, 2013), apresento minha compreensão dos eventos de interlocução, a partir das condições concretas em que se realizaram (BAKHTIN, 2006, p.127), o grupo virtual EPELLE, no *Facebook*, doravante EV – EPELLE VIRTUAL. Inicio o segundo capítulo buscando compreender e explicitar o uso que professoras e pesquisadoras fizeram dos dispositivos e plataformas e passo a interpretar os silêncios e a dificuldade de interlocução, a partir de desacordos e do conflito dialógico que foram marcantes no campo desta pesquisa. Discuto a composição do EV, ora como lugar, ora como espaço de interlocução, com base em Certeau (1994). Trago para a reflexão táticas e estratégias levadas a cabo pelos participantes da pesquisa (CERTEAU, 1994), apresentando minha interpretação de eventos que demonstram o processo de constituição do grupo. Neste processo, foi possível compreender que as discussões no ambiente virtual estavam necessariamente imbricadas com as vivências nos encontros presenciais de formação, marcando a não-oposição entre real e virtual. Apresento as



temáticas que circularam no grupo e as publicações mais comentadas para, por fim, ainda neste capítulo, apresentar os fios menos perceptíveis que desinibilizados ajudaram-me a perceber o processo de interconstituição dos discursos dos sujeitos, ao mesmo tempo em que expuseram a não governabilidade, a imprevisibilidade, a fluidez e a mobilidade criada por cada uma das professoras na criação de sua rede de saberes e fazeres.

No terceiro capítulo, “Consumo ou autoria: marcas dos sujeitos e suas artes de dizer, fazer, (re)dizer, (re) fazer...”, discuto o conceito de autoria, apresentando reflexões sobre os textos produzidos e postados pelas professoras no *Facebook*, mas observando também os processos de autoria nos discursos sobre as práticas, formulados no decurso da pesquisa-formação. Apresento a imbricação permanente entre a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura como intervenientes no discurso das professoras (SANTAELLA, 2010), compreendendo que os usos que as professoras vão/foram fazendo de novos e antigos artefatos culturais em suas práticas pedagógicas e o modo de circulação dos discursos sobre esses usos, vão, de certo modo, alterando-as, possibilitando que ressignifiquem suas práticas e selecionem aquilo que, de outras lógicas comunicacionais, vale a pena manter e/ou descartar. De uma lógica massiva de comunicação, vão/foram aprendendo a dar seus passos, e compartilhar criticamente conteúdo numa lógica mais colaborativa e participativa. A partir da interpretação de alguns eventos, apresento o processo de autoria docente, presente nas narrativas que as professoras foram criando de si nesta pesquisa, das escolhas que foram fazendo ao se narrar, do encontro das palavras e ações próprias e alheias. Neste capítulo, trago as vozes docentes, narrando seus próprios processos de autoria e consumo na/com a *web*, numa ousada tentativa, de que as próprias professoras construíssem seus perfis a partir de sua autoconsciência. Busquei compreender não apenas os motivos que afastavam a maioria das professoras de uma posição mais protagonista de produção discursiva na *web* mas também desmistificar a passividade nos atos que classificavam como consumo em seus discursos. Apresento, ainda no terceiro capítulo, traços de uma interconstituição discursiva, observando-os como marcas de autoria. Compreendi que o processo formativo configura um permanente deslocamento, a partir da partilha de significados. Neste momento de avanço do trabalho, levanto algumas marcas que julguei terem sido provocadas por minha pesquisa em duas professoras participantes. Apresento, no fim do capítulo, minha compreensão sobre a multissemiótica (especialmente o uso abundante de fotografias) e a indissociabilidade entre teoria e prática no discurso docente, buscando explicitar sua potencialidade para o fortalecimento da autoria, a partir da compreensão e promoção da ecologia de saberes (SANTOS, 2000, 2004, 2009).

No quarto capítulo, “multiletramentos em jogo”, ressignifico o conceito de multiletramentos conforme parâmetros utilizados nesta pesquisa, apresentando o percurso de significação que fiz, com base na revisão de literatura realizada. Busquei trazer algumas narrativas sobre práticas, realizadas pelas professoras, que julguei capazes de dar sentido à discussão que apresento sobre multiletramentos como estratégia pedagógica e política para o alcance da justiça cognitiva (SANTOS, 2009). A ideia não foi apresentar práticas modelizadoras que pudessem ser seguidas como num passo-a-passo, mas desinvisibilizar⁹ discursos e práticas que comprometidas com um letramento crítico multimidiático e intercultural, pudessem ser (re)conhecidas, fortalecidas, ganhando status de legitimidade, e que possam, estando neste trabalho, vir a inspirar outros discursos e práticas, sendo sempre recriadas por outras professoras com o objetivo de poder ampliar a qualidade da escola pública, fortalecendo uma rede de conhecimento e solidariedade entre pares e assim investir num conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2004).

Nas considerações finais, retomo algumas questões apresentadas na tese refletindo sobre desafios e possibilidades para a ampliação dos processos de multiletramentos, a partir da formação docente. Argumento que o uso das redes sociais, ou qualquer outro dispositivo *online*, como recurso formativo, pode potencializar o diálogo, e que da qualidade das relações dialógicas estabelecidas pelos sujeitos depende o fortalecimento da autoria docente.

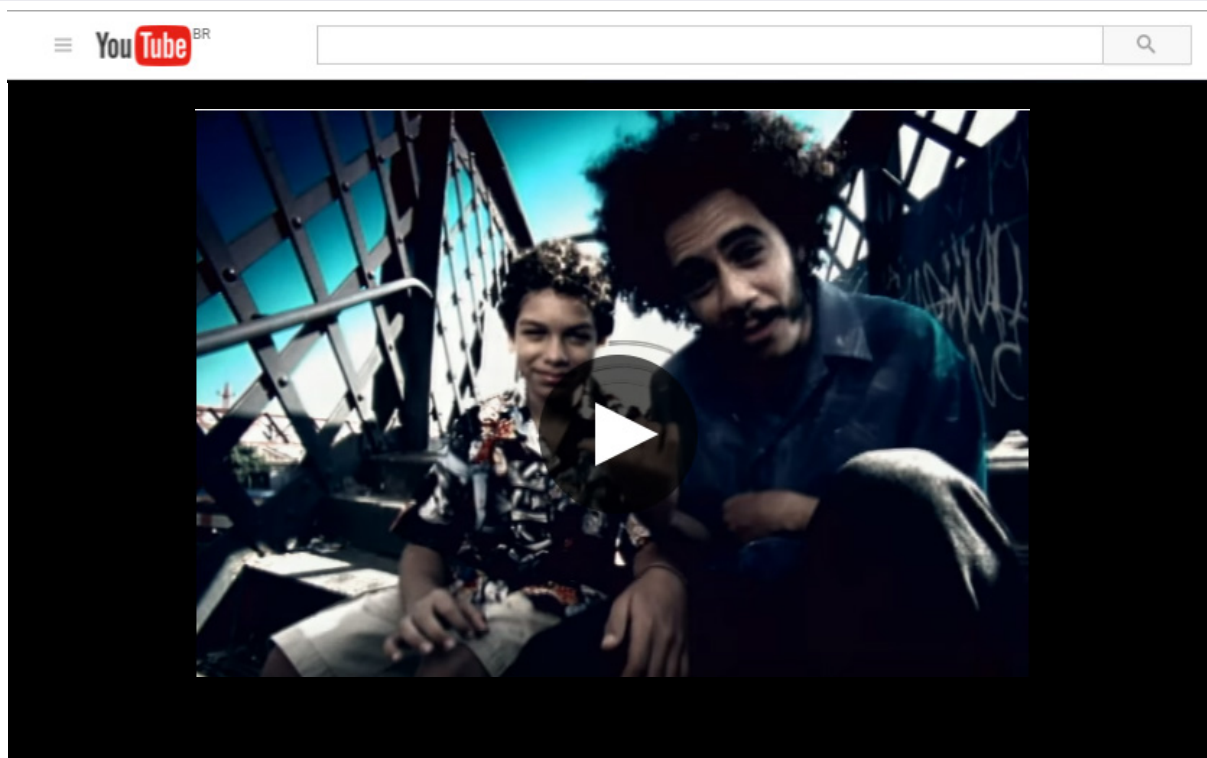
⁹O verbo desinvisibilizar é utilizado nesta tese, com base em SANTOS (1996, 2004, 2006, 2009) como ação capaz de tirar do anonimato, de dar importância às situações, objetos, sujeitos, procedimentos que não seriam percebidos de outro modo, em função de nossa visão limitada e limitadora, (con)formada pelo pensamento moderno, que elege aquilo que pode ser considerado relevante, e o que fica fora deste conjunto passa a ser considerado inexistente. O autor propõe uma sociologia das ausências que seja capaz de “demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS; 2006.p.786).





1. SER EM REDE, PESQUISAR EM REDE: EU ME DESENVOLVO E EVOLUO LOADEANDO





Marcelo D2 - Loadeando



MarceloD2VEVO

Inscriver-se 42.390

1.806.813

+ Adicionar a Compartilhar Mais

12.017 250

Marcelo: Eu me desenvolvo e evoluo com meu filho.
Stephan: Eu me desenvolvo e evoluo com meu pai. O pensamento é rápido. Não enrola. Três pra frente “x” diagonal pra cima e bola.
Marcelo: É! Já vi que tu tem o poder. O controle tá na tua mão e o jogo é pra você. Mas a persistência é o que leva a perfeição. Eu que lodei, você joga e é exemplo pro teu irmão. (Marcelo D2, Loadeando)¹⁰

Assumindo desde os estudos de mestrado, como pressuposto epistemológico, a noção de complexidade e de tessitura do conhecimento em rede, reafirmo a indissociabilidade dos aspectos políticos, metodológicos e teóricoepistemológicos nesta pesquisa. Neste sentido é que opto por trazer de forma enredada os eventos da pesquisa com as reflexões teóricas e metodológicas sobre eles tecidas nesta tese.

¹⁰ Vem do verbo loadear, uma tradução do termo loader que significa carregar em inglês, assim, a palavra loadeando pode ser usada para sinônimos como morgando, procrastinando, ações muitas vezes atribuídas aos usuários e frequentadores das redes sociais e navegadores da *web* em geral. É interessante também registrar que em minha pesquisa descobri que os arquivos com extensão LOADER, muitas vezes não reconhecido pelos sistemas, são arquivos miscelâneas. Fontes consultadas:

<http://www.dicionarioinformal.com.br/loadando/>

<http://www.solvusoft.com/pt-br/file-extensions/file-extension-loader/>

Pretendemos, com isso, desenhar modos alternativos de diálogo com e de intervenção sobre este real, para além da muito difundida e pouco eficaz fórmula da aplicação da teoria sobre a prática, segundo a qual os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as ideias, sempre bem pensadas. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, esse tipo de pesquisa se volta para a compreensão de sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente. (OLIVEIRA, 2007.p107/108)

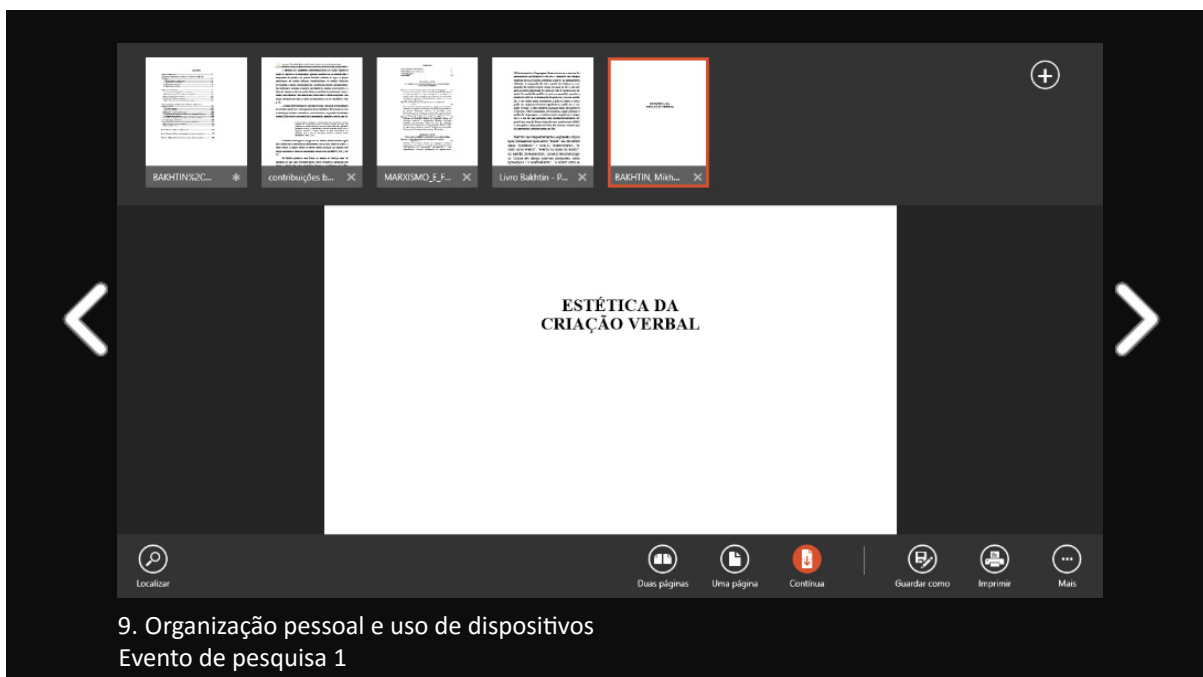
Sou diretamente afetada por aquilo que estudo e pesquiso. As experiências que vivencio modificam e interferem nos modos de execução das tarefas de pesquisa. Quem eu sou e quem vou me tornando vai interferindo no que produzo.

Dessa forma, os sujeitos são um constante tornar-se e não tornar-se seres fixos. Somos sujeitos porque sempre nos tornamos sujeitos - e o sujeito que cada um de nós é, não outro. Somos não terminados e intermináveis. Não há a identidade como algo fixo, mas apenas modos individuais de identificação. Cada sujeito é sujeito à sua própria maneira, que muda de acordo com os diferentes outros com que ele se relaciona. Adquirimos subjetividade ao nos envolvermos cada vez mais em relações com novas pessoas. Adquirimos porque cada relação nos traz novos fragmentos sobre nós mesmos, e os usamos para sermos mais o que somos, ou melhor, o que somos capazes de nos tornar. (SOBRAL, 2014, p.13-14)

Este texto de pesquisa foi escrito de forma hipertextual e multimodal, as leituras eram sobrepostas pois cada uma me levava a outra e assim, por sua vez, permitia-me refletir sobre meu objeto e registrar estas reflexões que me levavam a procurar outros autores e outras reflexões, num ciclo interminável em que abas e mais abas, programas e mais programas de pesquisa, escritas e leituras de textos, reprodutores de áudios e vídeos iam convivendo, dividindo espaço, nem sempre harmoniosamente, nos meus suportes de produção: no *laptop*, no *tablet* e no celular. Os dispositivos sempre vibravam, notificando sobre mensagens, notícias ou novas postagens. A partir deles, eu “printava”¹¹ e transformava em eventos as interações que julgava interessantes para compor a coleção da pesquisa¹² Inevitavelmente, eu sempre era levada a outros caminhos não previstos, para determinado período de trabalho na tese.

¹¹Fazer print, ato de retirar foto do que aparece na tela do dispositivo.

¹²Clique no link se quiser conhecer desde já minha concepção sobre coleção de eventos nesta pesquisa.



É preciso anunciar que muitas vezes subverto, com meu estilo próprio, o estilo deste gênero da esfera acadêmica, considerado menos flexível. Permito-me trazer para este “gênero acadêmico tese” outros gêneros de diferentes esferas, como por exemplo vídeos, fotografias, *memes do Facebook*¹³, poemas, etc. Compreendo esse movimento como intergenérico, através do qual

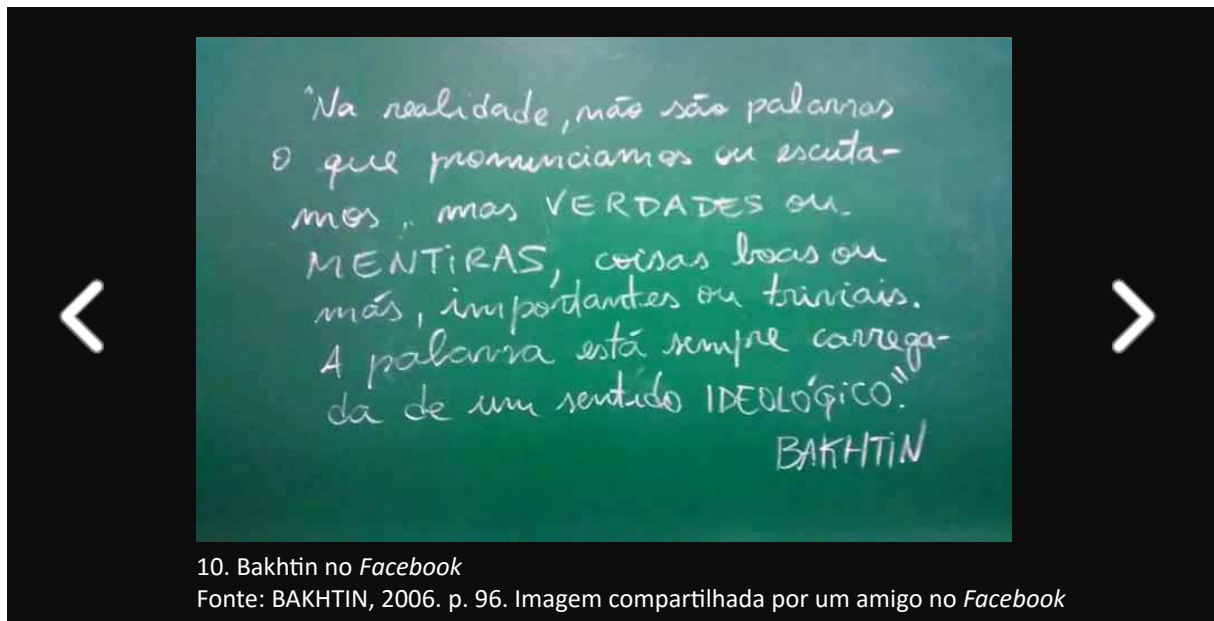
gêneros discursivos não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas. (CORRÊA, 2006, p. 207)

A linguagem informal, por vezes considerada coloquial, utilizando marcas da oralidade, característica atribuída e criticada por alguns acadêmicos à escrita encontrada na internet, é aqui assumidamente utilizada. Apoiada em Marcuschi, recuso a “visão dicotômica e simplista entre fala e escrita, negando propriedades intrínsecas, positivas ou negativas imanentes de uma ou outra”. Esta compreensão nos permite problematizar a existência de um modelo único de escrita acadêmica que, promovendo o apagamento de estilos, serve muitas vezes para restringir o acesso ao discurso, considerando-o superior e para poucos. Também encontrei apoio em Nilda Alves, quando esta defende que

¹³O termo Meme de Internet é usado para descrever um conceito de imagem, vídeo e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet. O termo é uma referência ao conceito de memes, que se refere a uma teoria ampla de informações culturais criada por Richard Dawkins em 1976 no seu livro *The Selfish Gene*. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_%28Internet%29

para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados que os acontecimentos nos trazem, nos é indispensável uma nova maneira de escrever para chegar a todos a que precisamos falar, em especial os próprios praticantes dos cotidianos, para lhes dizer o que vamos compreendendo ao estudar, com eles, suas ações e seus conhecimentos, em um movimento que Santos (1989) chamou de segunda ruptura epistemológica. A este movimento chamei, com algumas dúvidas, narrar a vida e literaturizar a ciência. (ALVES, 2003, p.3-4)

Bakhtin (2006, p. 45) auxilia nessa compreensão, quando afirma que “o tema e a forma do signo ideológico estão indissolúvelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente”. Se esta afirmação serve para explicar a estabilidade relativa do gênero, apontada pelo autor, também se torna importante para pensar sua flexibilidade e sua vivacidade.



10. Bakhtin no Facebook

Fonte: BAKHTIN, 2006. p. 96. Imagem compartilhada por um amigo no Facebook

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico?(...)Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. (op. cit. p.46-47)

A vivacidade do signo remete não apenas a uma mudança de estilo, que marca o trabalho autoral do sujeito com a linguagem, mas também à modificação da forma composicional dos gêneros, incluindo-se aí os gêneros da esfera acadêmica. A mobilidade “evolutiva” é tema privilegiado desta pesquisa, que se debruça sobre a interlocução na cultura das redes. Assumo, portanto, o desafio de indissociar o tema de pesquisa e seu estilo de apresentação, reconhecendo a complexidade e o risco desta tarefa e compreendo com Bakhtin que “quando passamos o

estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero”. (Bakhtin, 1997. p.287).

Deste modo, trago a este texto muitas marcas de experiências interlocutivas, na *web*, especificamente em redes sociais nas quais convivia e pesquisava, nas salas de aula, nas conversas nos corredores da faculdade ou na escola, com as crianças e com as professoras. Esses “encontros de formação” me fizeram sentir cada vez mais fortalecida teórica e metodologicamente. Não foi apenas nos livros ou nas aulas assistidas durante meus estudos de doutorado que encontrei respostas para minhas indagações. As interlocuções estabelecidas através de amizades virtuais com amigos *Facebookeanos*, me afetavam pelo conteúdo de suas postagens: notícias, greves, eleições, textos recentemente publicados, tudo me tocava, me alterava e começava a ter outro sentido através de uma lente que eu não usava antes do nascedouro desta pesquisa, quando vivia essas interações sem maiores preocupações ou reflexões acadêmicas.

Afirmar tal compreensão neste texto é reconhecer que os modos de fazer pesquisa também se modificaram com a intensificação dos dispositivos em nossas vidas, em nosso modo atual de viver em rede, sempre conectados. Construimos e partilhamos conhecimentos também científicos nas redes sociais e foi neste espaço que escolhi pesquisar. Por isso não havia hora nem local previamente selecionados para que os eventos e boas interlocuções com as professoras surgissem numa postagem, num comentário ou numa conversa no bate-papo¹⁴.



11. Messenger
Fonte: <https://www.Facebook.com/help/735006619902401/>

¹⁴ Bate papo é um recurso batizado pelos usuários de “inbox”. É um espaço privado para troca de mensagens na

Concordo com Manoel de Barros:

não sou alheio a nada. Não é preciso falar de amor para se transmitir amor. Nem é preciso falar de dor para transmitir o seu grito. O que escrevo resulta de meus armazenamentos ancestrais e de meus envolvimento com a vida. (Barros, 1996, p.315)

Percebi que, por mais que me esforçasse, não conseguiria me tornar outra pessoa, eu me sentia definitivamente enredada, vivia e, talvez por isso, estudava e pesquisava em rede. Deleuze e Guattari (2000) ao discutirem o conceito de rizoma, possibilitam a melhor compreensão da metáfora da rede que embora tenham seus pontos interconectados, não possui uma organização fixa, permitindo rearranjos e novas conexões permanentes.

O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. (Op.Cit. p.32)

A rede como matriz técnica, uma matriz de comunicação, segundo Musso (2013, p. 33), que aproximo do conceito de *web.2*, é uma matriz espaço-temporal que “territorializa e desterritorializa, adiciona ao espaço-tempo físico um espaço ampliado e um tempo reduzido”.

Musso alerta sobre essencialização e supervalorização da internet no que chama de “teologização dos evangelistas da rede”, esse movimento beneficia empresários que, aproveitando-se dessa valorização acrítica da potencialização da comunicação na internet, ampliam suas vendas e seus lucros, divulgam ideologias e reforçam a manutenção do modelo de sociedade que defendem. Em contrapartida, o autor aponta a primazia da política sobre a técnica e a rede como lugar de democracia, nas palavras do autor, a democracia reticular põe cada um numa situação

interface *Facebook*. Apenas o remetente e o destinatário das mensagens podem visualizá-las. As mensagens são armazenadas e podem ser visualizadas e respondidas posteriormente. É possível ver na caixa de diálogo se o destinatário visualizou a mensagem enviada. O *Facebook* integrou um novo aplicativo chamado Messenger, oferecendo aos usuários a substituição do bate-papo pelo novo aplicativo, que oferecia novos recursos, como por exemplo a chamada de áudio, ou seja, um recurso que pode vir a substituir as ligações telefônicas. Outros aplicativos já ofertavam este recurso como o Viber e o Whatsapp.

de passagem, “conectando-o” a uma rede. O presente é passagem, transição, movimento. Não há mais necessidade de operar uma mudança no social, ela se faz permanentemente. (MUSSO, 2013, p.37)

Pierre Musso que, apresentando a genealogia da noção de rede, chega à *World Wide Web* (rede mundial de computadores) afirma que a rede é um veículo que nos transmuda em passantes, sempre mergulhados nos fluxos (de informações, de imagens, de sons, de dados). Pareceu-me interessante, para a construção de minha pesquisa, a metáfora de professores e pesquisadores como passantes da rede, que deixam seus rastros e constroem juntos os caminhos da formação. Dito de outra forma, trata-se de mergulhar na formação em rede como possibilidade de transmudar¹⁵ professores, formadores e pesquisadores. O sentido de passante aqui utilizado remete à discussão sobre experiência estabelecido por Larrosa (2002, p. 21), “como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Proponho a compreensão do encontro entre professoras, formadoras e pesquisadoras na rede virtual como passagem, como caminho, como lugar de experiência, não onde se passam coisas, mas onde as professoras passam produzindo acontecimentos, alterando-se, modificando-se, levando e deixando marcas em e entre si¹⁶. ➔

Numa publicação em abril de 2014, Naara expõe uma reflexão sobre sua participação na formação, explicita medos e desejos. Recebe como contrapalavras quatro comentários, além de dez curtidas. A reflexão de Naara reverbera na pesquisadora Bruna, que traz reflexões, relatando seu processo de tomar a palavra, sua dificuldade e sua aprendizagem nos atos de ouvir, falar e calar responsivamente, demonstrando bem essa alteração/deslocamento/aprendizado pelo qual passamos todos nós formadores/pesquisadores/professores na interlocução *online*, tomando contato com o discurso do outro e com ele entrando em efetiva interlocução. Bruna explicita, de forma bastante clara, o processo de formação dialógica onde os formadores aprendem com os professores e vice-versa, alterando-se mutuamente.

¹⁵(trans.mu.tar, trans.mu.dar) v. 1. Modificar ou fazer modificar-se; Transformar(-se). Disponível em <<http://www.aulete.com.br/transmutar,%20transmudar#ixzz3UiUYwLdh>>

¹⁶ Desenvolvi de forma mais aprofundada esta discussão no capítulo 3.1. MARCAS DOS SUJEITOS DE PESQUISA: A INTERCONSTITUIÇÃO COMO PROCESSO DE AUTORIA. Pode-se, portanto, ir diretamente para este capítulo, clicando no hiperlink no corpo da tese. ➔



EPELLE



Naara 😞 **sentindo-se pensativa**

08 de abril de 2014

Sobre a reescrita e nossos últimos encontros: faz seis dias que dialogo constantemente e inquietante com as minhas lembranças e suas vozes em nossas trocas de experiência e discursos. No último encontro eu me coloquei no difícil papel de professora alfabetizadora iniciante e em formação, contradizer concepções de doutores, mestres e professoras experientes. De repente me encontro temerosa de dizer “não compreendo”, “talvez não acredito que isto tenha tanta importância”, “reescrita pode não ser um bom exercício”. Necessitava ouvir, trocar opiniões. Necessitava compreender esse exercício pelas vozes de quem acredita nessas ações e as praticam em sala de aula. Cada olhar, cada movimento corporal e facial e cada palavra me ofertada, foram essenciais para a construção do meu entendimento sobre a temática reescrita. Minhas intenções eram de confrontar e desequilibrar a “calmaria” dos nossos discursos e arrecadas o máximo de informações para a construção e entendimento da ação do tema. Cada discurso repleto de convicções que ressoavam como justificativas de seus ideais, acrescentaram as minhas convicções! Só me deixa desestabilizada o fato do medo que senti em expor meus pensamentos que naquele momento eram de contrariedade as concepções e defesa de todos. Pensando sobre esses sentimentos...

10 curtidas

4 comentários

Visualizado por 79



Curtir



Comentar



Compartilhar

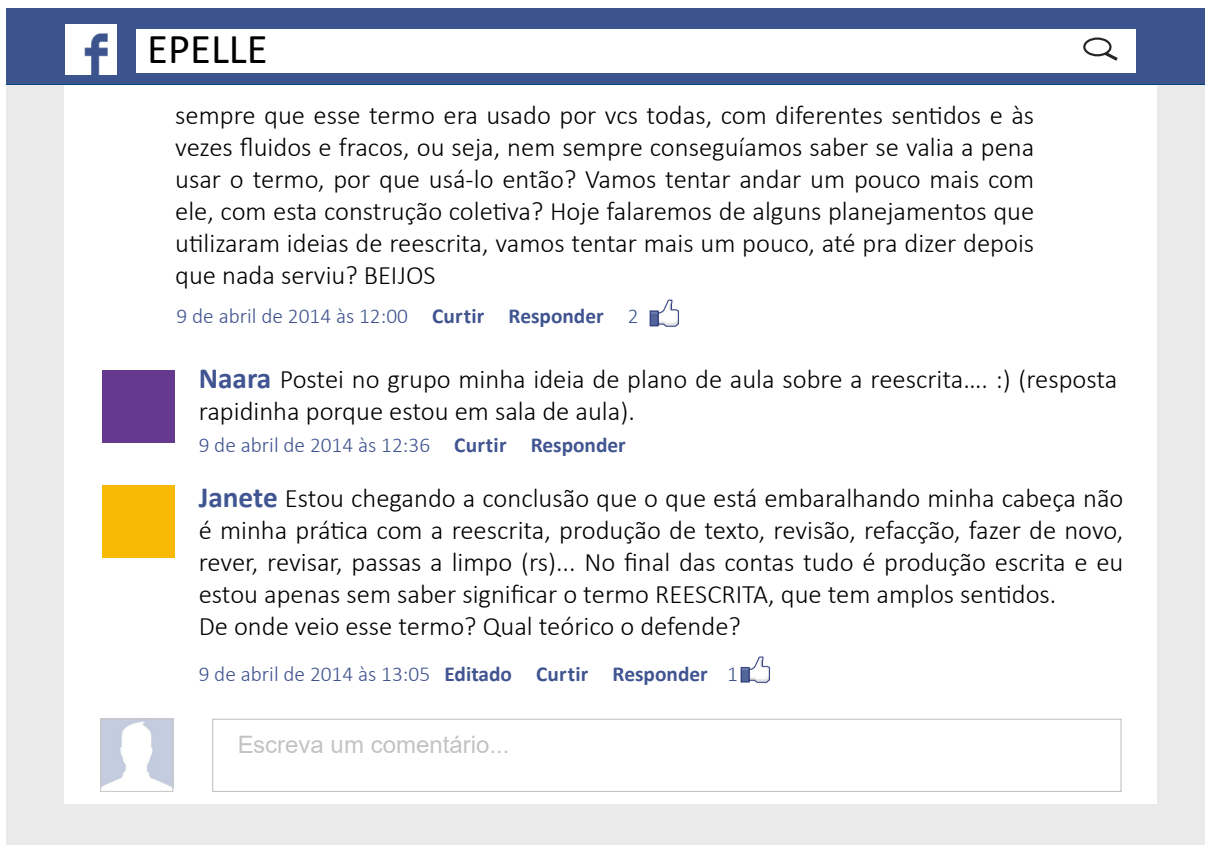


Bruna Naara, costumo ficar mais silenciosa no EPELLE, tanto nos encontros na UFRJ quanto no grupo virtual. Mas ler seu post hoje mexeu comigo, ressoou tantas coisas que tenho vivido e pensado... Na minha vida, aprender a falar foi (e tem sido) muito difícil, mas tenho aprendido que quanto mais falo, quanto mais compartilho com outros o que penso, o que sei, o que não sei, mais tenho oportunidade de refletir e aprender, mesmo que para o outro que me escuta, o que falo possa ressoar como uma grande bobagem. Tenho aprendido também a ouvir, não a escutar silenciosa, esse sempre foi mais fácil para mim, mas uma escuta responsiva, dialógica que, portanto, implica em assumir meu lugar de dizer. E posso te dizer que o lugar de formadora, que tenho tido a oportunidade de viver em diferentes espaços, tem me ajudado muito nisso. Obrigada pela sinceridade, pelo modo que vc encara a sua formação e o lugar de dizer, de compartilhar certezas, dúvidas, inquietações... Especialmente hoje, você colaborou muito com a minha formação. Bjs!


9 de abril de 2014 às 10:15 Curtir Responder 3




Ludmila Naara, querida professora alfabetizadora, iniciante, epelleana, politizada, expressiva, participante, estudiosa, faladora, tão afetiva, feliz, animada! Que bom que vc pode expressar essas suas ideias a respeito do que está sendo “oferecido”, apresentado por nós, que é na verdade mais devolvido, a vcs, o que veio de vcs mesmo, e nós estamos como formadoras na tentativa de uma construção de conhecimento docente. A ideia seria de estar junto, devolvendo as próprias palavras, para vcs ressignificarem, devolverem etc em boa cia. O tema da reescrita surgiu durante epelles de 2013 guardávamos esse mote para algum momento seguinte, porque pontuávamos




The screenshot shows a Facebook post from a group named 'EPELLE'. The post text discusses the use of the term 'reescrita' (rewriting) in a collective context. It includes two replies: one from 'Naara' and another from 'Janete'. At the bottom, there is a text input field for a comment.


f EPELLE 


sempre que esse termo era usado por vcs todas, com diferentes sentidos e às vezes fluidos e fracos, ou seja, nem sempre conseguíamos saber se valia a pena usar o termo, por que usá-lo então? Vamos tentar andar um pouco mais com ele, com esta construção coletiva? Hoje falaremos de alguns planejamentos que utilizaram ideias de reescrita, vamos tentar mais um pouco, até pra dizer depois que nada serviu? BEIJOS


9 de abril de 2014 às 12:00 [Curtir](#) [Responder](#) 2 

 **Naara** Postei no grupo minha ideia de plano de aula sobre a reescrita.... :) (resposta rapidinha porque estou em sala de aula).

9 de abril de 2014 às 12:36 [Curtir](#) [Responder](#)

 **Janete** Estou chegando a conclusão que o que está embaralhando minha cabeça não é minha prática com a reescrita, produção de texto, revisão, refacção, fazer de novo, rever, revisar, passas a limpo (rs)... No final das contas tudo é produção escrita e eu estou apenas sem saber significar o termo REESCRITA, que tem amplos sentidos. De onde veio esse termo? Qual teórico o defende?

9 de abril de 2014 às 13:05 [Editado](#) [Curtir](#) [Responder](#) 1 



13. Processo de formação dialógica Evento de pesquisa 2

Os sujeitos não são considerados apenas usuários, mas parte integrante da rede, “nós-sujeitos”, que vão criando relações discursivas em constante (re)composição. Ligamo-nos a uns e/ou a outros nesta interlocução, nós, participantes do grupo, formamos uma micro-rede. Essas produções discursivas enredadas foram deixando marcas e constituíram material privilegiado para o tipo de compreensão que se pretendeu nesta pesquisa.

Nas redes sociais *online*, são os nós-sujeitos, através de seus perfis, que definem a topologia da sua micro-rede, tendo o poder de permitir ou negar acesso a outro nó que solicita a ligação. Dessa forma, a rede social *online* não é uma rede totalmente descentralizada (BARAN, 1964), em formato todos-todos (LÉVY, 1999), em que cada nó poderia acessar livremente o outro, mas um conjunto de redes menores centralizadas (um-todos) que se descentralizam através de pontes de conexão entre elas (emaranhado de micro-redes). No caso do *Facebook*, essas pontes são simbolizadas por expressões como “amigos de amigos”, “amigos em comum” ou “grupos” sugeridos, levando o sujeito a fazer novas ligações com outros perfis existentes. Esses vínculos podem ser fortes ou fracos, a partir do grau medido pela frequência (tempo) e volume (quantidade) de informações trocadas entre dois elementos-nós dessa rede. (ROSADO E TOMÉ, 2013.p.4)

A metáfora da rede pode ajudar a pensar a formação como produtora de fios, que a compõem. Cada uma das professoras e pesquisadoras pôde compor, sempre provisoriamente, sua própria rede. Cada uma de nós lançamos mão de fios diversos, para realizar o trabalho artesanal e autoral de tecelagem, de produção de sentidos com e a partir das palavras do outro. Produção esta sempre imprevisível.

Compreendendo e aceitando esse processo identitário enredado e em permanente recomposição, e ainda minhas dificuldades de organização linear, inspirada em Deleuze e Guattari em seus processos de escrita em “Mil Platôs”, anuncio que este texto foi realizado em platôs e de forma circular.

Por exemplo, uma vez que um livro é feito de capítulos, ele possui seus pontos culminantes, seus pontos de conclusão. Contrariamente, o que acontece a um livro feito de “platôs” que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como num cérebro? Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Escrevemos este livro como um rizoma. Compusemo-lo com platôs. Demos a ele uma forma circular, mas isto foi feito para rir. Cada manhã levantávamos e cada um de nós se perguntava que platôs ele ia pegar, escrevendo cinco linhas aqui, dez linhas alhures. (DELEUZE e GUATTARI, 2000. p.32)

Essa escrita se apresenta como uma circularidade inacabada, sem que as pontas necessariamente se toquem e se fechem, mas elas se ligam a outros pontos do texto para se aprofundarem, dando sentido à tese que desenvolvo.

É preciso anunciar que a linearidade do papel e sua visualidade são limitadoras e dificultam, em muito, a compreensão dos eventos multissemióticos trazidos para compor a compreensão que se pretendeu nesta tese. A inserção de vídeos e imagens no corpo desta tese parte de uma aposta nos “regimes de visualidade” como descentramentos culturais importantes que podem produzir novos regimes de sentir e saber. (MARTÍN-BARBERO. 2000.p.84). O autor explica que isto não significa

a simples substituição de uma forma de ler por outra, e sim a complexa articulação de uma e outra, da leitura de textos na de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de muitas e diversas formas de navegar entre textos. Todas essas formas que estão exigindo a construção de cidadãos que saibam ler hoje tanto jornais como telejornais, videogames, videoclipes e hipertextos. (*Op.Cit.p.345*)



Conforme argumento nesta pesquisa a multimodalidade como permanente relação de diferentes semioses e sua dinamicidade amplia a possibilidade de criação de sentidos. Afirmo, portanto, que todos os regimes de visualidade aqui utilizados não podem ser desconsiderados ou hierarquizados sob pena de empobrecer a compreensão que se quer construir.

À luz da semiótica vista como uma teoria de sistemas de modelagens, a semiose, - habilidade presente em todas as formas de vida – pode ser definida como “a capacidade de uma espécie de produzir e compreender os tipos específicos de modelos que ela requer para processar e codificar, à sua maneira, estímulos perceptíveis”. (PETRILLI e PONZIO, 2011.p.49)

Busquei ao máximo manter as características semióticas dos eventos trazidos a partir de seu contexto de enunciação. Por isso, investi num projeto gráfico que ampliasse a proximidade dos eventos aqui reproduzidos com o layout original. Porém, reconheço e anuncio esta dificuldade em função da linearidade do suporte papel e pela exigência de uma primazia do verbal escrito durante a produção do gênero tese de doutorado.

Outro investimento coerente com meu referencial teórico-epistemológico foi a inserção de hiperlinks que possibilitam uma leitura não-linear deste trabalho, reconhecendo as múltiplas possibilidades de significação e do percurso único que o leitor pode vir a fazer das minhas compreensões aqui colocadas.

Fabiana Komesu, a partir de Landow (1997) e Bolter (2001), enfatiza o papel do leitor na arquitetura hipertextual, qualificando “o leitor como aquele que responde de maneira “ativa” ao texto, o qual passa a existir a cada momento do ato de leitura”. Segunda a autora “ao leitor cabe a escolha dos caminhos a serem seguidos para o deleite de sua atividade, de modo a tornar-se, ele próprio, autor do texto” (KOMESU.2005. p.3¹⁷).

A autora apresenta a reflexão sobre hipertexto, a partir da consideração de um “modo de apreensão dos fatos de mundo mediante o paradigma do hipertexto, isto é, mediante um modo de pensar (e de agir, de experimentar) considerado não-linear, não-hierárquico, rizomático, múltiplo” (*Op.Cit.* p.1).

O hipertexto não é um gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos, mas como um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas. (Marcuschi,1999: 21 *Apud.* KOMESU.2005. p.8)¹⁸

¹⁷ Utilizei a paginação conforme arquivo digital disponibilizado em <https://goo.gl/PfTLeh>

¹⁸ grifos no original

Araujo (2016) colabora com minha compreensão nesta pesquisa ao negar a expressão gêneros digitais. O autor afirma que “de acordo com Bakhtin (2000), gêneros e esferas são conceitos que se interpenetram mutuamente na medida em que os primeiros organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos que participam de determinada esfera de atividade”.

A *web* é composta por muitas esferas, os sujeitos vão criando e recriando gêneros discursivos, a partir de suas necessidades de comunicação em meios digitais para organizar várias atividades. É neste sentido que “à luz dessa perspectiva, não existem, portanto, esfera digital e gêneros digitais, pois a *web* não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendem às demandas de um suposto discurso digital” (ARAUJO, 2016.p.471). Os sujeitos vão compondo e recompondo gêneros em suportes digitais, esses novos suportes possibilitam novas formas composicionais e a reconfiguração dos gêneros que por sua característica segundo BAKHTIN (1997),

são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, (1997.p.280)

Minha tese é um investimento na compreensão desta reconfiguração. Precisei não apenas ver, mas viver esta complexidade. Atenta à produção e reconfiguração dos gêneros no ambiente virtual fui montando uma coleção de eventos. Cada peça recolhida/produzida no decorrer desta pesquisa foi sendo (re)organizada dando forma a este mosaico. Os capítulos mudaram de lugar entre si diversas vezes, até que eu pudesse encontrar um possível formato final para entrega à banca. Final, mas não único. As peças desse mosaico não têm recortes e desenhos específicos que limitam a utilização de cada peça num único e determinado lugar. Isso quer dizer que somente meu leitor poderá dar algum tipo de acabamento a esta obra. Aí está a beleza: a diversidade, a possibilidade de (re)interpretação! Assim é minha pesquisa: una e plural.

Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. (DELEUZE e GUATTARI, 2000.p.14/15)

Julgo importante explicitar esse processo de produção da pesquisa, que é uma subtração mas também multiplicação na medida em que compreendo que a multiplicidade “habita continuamente cada coisa”. (DELEUZE e PARNET, 1998.p.47)



Assumo o desafio trazido por Deleuze e Parnet (1998) de fugir do prescritivo verbo ser e de “pensar por E”, e assim, reconheço e ressalto a multiplicidade tantas vezes referida neste trabalho. Compreendo a dificuldade e o risco de apagar a riqueza do múltiplo ao trazer minha parcial interpretação e transformação desse múltiplo nas páginas de uma tese.

O E não é sequer uma relação ou uma conjunção particulares, ele é o que subentende todas as relações, a estrada de todas as relações, e que faz com que as relações corram para fora de seus termos e para fora do conjunto de seus termos, e para fora de tudo o que poderia ser determinado como Ser, Um ou Todo. O E como extra-ser, inter-ser. As relações poderiam ainda se estabelecer entre seus termos, ou entre dois conjuntos, de um ao outro, mas o E dá uma outra direção às relações, e faz os termos e os conjuntos fugirem, uns e outros, sobre a linha de fuga que ele cria ativamente. Pensar com e, ao invés de pensar é(...)” (DELEUZE e PARNET, 1998.p.47)

O desafio, portanto, é pensar e fazer isto e aquilo, trazer o uno e o múltiplo em relação permanente, reconhecendo a relação intrínseca entre eles. Realizar e explicitar uma reflexão sobre o processo de produção da pesquisa e do texto da tese me parece importante, não para

¹⁹Publicação de Rosaura Soligo no grupo Mais por Menos. Segundo a descrição da administradora do grupo a “página é aberta a todos que desejam escrever pequenas e grandes histórias em poucas palavras: uma única frase pode bastar.”

anunciar uma possível deficiência no texto, que poderia existir caso o processo de escrita fosse o mais linear possível, mas para abrir espaço para pensarmos nos modos diversos e diferenciados de construção de conhecimento e de compartilhamento de experiências propiciados nas relações em rede, dentro e fora da *web*.

A ideia aqui é problematizar o significativo *misturado* como algo negativo; os desvios ou deriva[→] como perda total de rota. Discutir a eleição e a adoção de padrões únicos e fixos e como esses padrões, quando eleitos, promovem apagamentos e invisibilizações, transformando o diferente em menos valioso. Com SANTOS (1995:328) entendo que

não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem.

Observando meu processo próprio e particular de produção, pude compreender de forma mais sensível e generosa o processo formativo e identitário das professoras com as quais pesquisava.

Minha perspectiva bakhtiniana de pesquisa não permite falar em coleta de dados já que, concordando com o autor, não entendo o discurso descolado de seu contexto de enunciação. Acredito, portanto, numa produção e interpretação de eventos, já que os sentidos são produzidos dialogicamente nesta pesquisa em que todos os sujeitos estão necessariamente implicados: pesquisadora e colaboradores. De acordo com os objetivos e com o referencial teórico-metodológico esta pesquisa buscou inspiração na etnografia da linguagem (CORRÊA, 2011), buscando captar os discursos e trazê-los para o texto preservando, na medida do possível, a riqueza presente no ato da enunciação, encarando-os como movimento interdiscursivo dos eventos de pesquisa.

O procedimento que defendo privilegia, ao contrário, o texto efetivamente produzido, contando, inclusive, com redefinições dos gêneros do discurso coletados em função da relação pesquisador/informante praticada no ato da coleta. Nesse procedimento, passa-se, pois, da crença na univocidade à ponderação sobre a equivocidade dos dados. Reordenados metodologicamente, os dados etnográficos da produção do texto são vistos, portanto, na própria conformação discursiva nele registrada. Dessa perspectiva, são tomados como fatos de discurso simultâneos à formulação linguística, e não como dados que, simplesmente, refletiriam e comprovariam uma determinação prévia, seja ela ligada ao contexto situacional, social ou histórico. (CORRÊA, 2011, p. 334-335)

É neste sentido que o mesmo autor afirma a necessidade de considerar “sujeitos empíricos (mas pensando-os como sujeitos do discurso) e as determinações dos diferentes espaços sociais em que a escrita é produzida (mas pensando-as como captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas),” para recompor esses dados a partir do texto, no caso desta pesquisa, do hipertexto multissemiótico. (CORRÊA, 2011 p.335)

As pesquisas em meios digitais são realizadas a partir de metodologias de pesquisa relativamente novas e vêm sendo nomeadas de diferentes formas: Netnografia, etnografia virtual, etnografia digital, entre outras. Busquei em Castro e Araújo (2007) e Amaral, Natal e Viana (2008) minha inspiração e principais referências.

Conforme apontam Castro e Araújo (2007), “a importância da aplicação da etnografia na internet consiste no fato de que essa técnica de pesquisa pode favorecer uma melhor compreensão acerca das práticas discursivas que emergem de um novo contexto cultural”, a cibercultura, entendida por Santaella (2010) como estando em permanente intercessão com outras lógicas culturais.

Castro e Araújo (2007) explicam que, na etnografia em ambientes virtuais, o pesquisador pode assumir uma postura passiva, de mero observador nas comunidades virtuais que pesquisa ou uma postura ativa, conseguindo, para isso, uma autorização prévia dos participantes para compartilhar de sua comunidade, aproximando-se mais de sua cultura. Amaral, Natal e Viana (2008) acrescentam que “o etnógrafo [necessariamente] habita numa espécie de mundo intermediário, sendo simultaneamente um estranho e um nativo, tendo que cercar-se suficientemente tanto da cultura que estuda, para entender seu funcionamento, como manter a distância necessária para dar conta de seu estudo”. (p.37)

Jobim e Souza e Albuquerque (2013, p. 2-3) me ajudaram a compreender a distinção proposta por Bakhtin entre mundo da vida e mundo da cultura e sua proposta para superar este dualismo através do ato responsável.

o mundo da vida é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre; o mundo da cultura, por sua vez, é o momento no qual a vida, como acontecimento único, ganha concretude, ou seja, torna-se objeto do discurso da ciência ou da atividade estética. (...) Bakhtin exige, tanto do homem da vida como do artista, é a necessária responsabilidade ética que tanto um como outro deve assumir frente ao processo de criação do mundo da cultura, afirmando que é no ato responsável que a superação da perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida se resolvem.

Assumo que há uma necessária implicação entre o ser e o fazer pesquisa, coloco-me como usuária das redes sociais, vivendo-as enquanto pesquisa, num movimento de retroalimentação, já que entendo vida e ciência como indissociáveis, implico-me enquanto pesquisadora nas situações interativas da pesquisa.

A participação coletiva é condição fundante da pesquisa-formação. Não há pesquisa-formação sem participação coletiva. É necessário o envolvimento pessoal multidimensional, que integre as dimensões do emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional e implicado pela experiência. “Implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na sua situação interativa. Barbier (2002, p.101) *Apud.* Santos (2005, p.147)

Nesse processo de viver e pesquisar em rede, convidei as professoras como amigas virtuais no site de relacionamentos *Facebook* e, comunicando-lhes sobre minhas intenções de pesquisa, fui colecionando postagens realizadas pelas professoras que se relacionassem com suas vidas acadêmicas e/ou com o trabalho docente. É importante ressaltar que embora todas essas postagens componham a coleção da pesquisa, apenas serão utilizadas no texto da tese as postagens realizadas e/ou comentadas no grupo virtual da formação criado com objetivo específico de desenvolver esta pesquisa e de professoras que autorizaram, através de instrumento específico que se encontra em anexo, a utilização de seus discursos em seus perfis, páginas pessoais ou blogs.

Tomo emprestado de Benjamin a metáfora de coleção para tratar de eventos recolhidos nesta pesquisa por compreender que, ao selecioná-los como informações relevantes, estou retirando-os de suas funções primitivas e reorganizando-os como um colecionador que estabelece “[...] uma relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda como palco, como o cenário de seu destino” (BENJAMIN, 2006, p. 228).

(...) Elas vão de encontro a ele. Como ele as persegue e as encontra, e que tipo de modificação é provocada no conjunto das peças e por uma nova peça que se acrescenta, tudo isto lhe mostra as coisas em um fluxo contínuo. [...] (No fundo pode-se dizer, o colecionador vive um pedaço de vida onírica. Pois também no sonho o ritmo da percepção e da experiência modificou-se de tal maneira que tudo – mesmo o que é aparentemente mais neutro- vai de encontro a nós, nos concerne. Para compreender as passagens a fundo, nós a imergimos na camada mais profunda do sonho, falamos delas como se tivesse vindo de encontro a nós.) (BENJAMIN, 2006, p.240)



15. Álbum restrito no Facebook - Coleção de pesquisa Evento de pesquisa 3

Foi assim que as peças de minha coleção de pesquisa foram ganhando destaque, como se viessem ao meu encontro na convivência com as professoras nos ambientes virtuais. Com essas peças, aparentemente isoladas, fui organizando minha coleção de pesquisa. Afinal, concordo com Benjamin (2006) quando afirma que

É decisivo na arte de colecionar que o objeto seja desligado de todas as suas funções primitivas, a fim de travar a relação mais íntima que se pode imaginar com aquilo que lhe é semelhante. Esta relação é diametralmente oposta à utilidade e situa-se sob a categoria singular da completude. O que é esta “completude”? É uma grandiosa tentativa de superar o caráter totalmente irracional de sua mera existência através da integração em um sistema histórico novo, criado especialmente para este fim: a coleção. (BENJAMIN, 2006, p. 239)

Como fluxo contínuo das peças da coleção que recolhi durante a pesquisa fui ordenando junto a outras já ordenadas, colhidas na relação virtual com as professoras desta pesquisa. Assim, fui reorganizando minha coleção de forma dinâmica, fui repensando a pesquisa, a formação das professoras e da própria pesquisadora neste processo de pesquisa formação on-line.

Forma para o autêntico colecionador em relação a cada uma de suas possessões uma completa enciclopédia mágica, uma ordem do mundo, cujo esboço é o destino de seu objeto. (...) o mundo está presente em cada um de seus objetos e, ademais, de modo organizado. Organizado, porém, segundo um arranjo surpreendente, incompreensível para uma mente profana. (...) (BENJAMIN, 2006, p. 241)

A constituição gradual dessa coleção foi dando forma às reflexões tecidas nesta pesquisa que são trazidas neste texto, concordando que “não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os” (BENJAMIN, 2006, p. 502).

Para o trabalho de análise do discurso a partir de enunciados postados no grupo virtual, apoiamo-nos na proposta metodológica de Bakhtin, que necessariamente prevê a compreensão do lugar da fala, as relações de poder, os modos de produção e o conteúdo desses discursos. Segundo este autor, a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

1.1 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa nasce da articulação entre meu fazer docente como alfabetizadora e minhas preocupações acadêmicas. Sempre envolvida pedagógica e politicamente com a aprendizagem de alunos de classes populares, interessou-me entender os diferentes fatores que, articulados, podem potencializar as aprendizagens de novas formas de leitura e escrita. Dito de outra forma, o meu interesse reside numa pesquisa que possibilite a melhor compreensão dos processos de multiletramentos, capazes de fortalecer os alunos das Escolas Públicas na condição de autores e interlocutores dos e nos discursos produzidos na escola, nas mídias, na sociedade.

Professora desde que iniciei minha vida profissional, lecionando em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, vivenciei situações bastante diversas com alunos, em sua maioria oriundos de classes populares. O modo como alguns aprendiam, enquanto outros apresentavam maior dificuldade na aquisição da língua escrita, chamava-me a atenção e motivava-me a estudar, pesquisar e estar sempre disposta a experimentar novas formas de ensinar. Tais preocupações sempre me levaram a pensar sobre a qualificação docente, investindo na reflexão sobre formação continuada de professores desde meu trabalho de conclusão de curso na graduação em Pedagogia (2002), intitulado: “A formação de professoras no cotidiano da escola: uma realidade da educação continuada”. Continuando minha trajetória acadêmica, desenvolvi, durante meus estudos de

mestrado em Educação (2007), a pesquisa: “Mergulhando na complexidade do cotidiano: a construção de alternativas curriculares e a formação de professoras numa escola pública”. Em ambos os trabalhos, a modalidade de formação abordada era a formação continuada em serviço. Pesquisei a participação de professoras nos cursos de formação oferecidos pelas Instâncias Centrais de Educação por um lado, e por outro, os Centros de Estudos realizados numa escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Tal pesquisa procurou identificar como esse contexto de formação continuada poderia potencializar a constituição de um coletivo docente dentro da escola, proporcionando condições de provocar múltiplos deslocamentos por uma e outra professora no processo interdiscursivo a partir do qual se afetavam mutuamente e, portanto, alteravam seus modos de saber, fazer e dizer.

A busca por um melhor entendimento sobre os processos de letramento e sua relação com a prática e a formação docente levaram-me, em 2011, a participar, como professora, do grupo de formação coordenado pela Professora Dr^a Ludmila Thomé de Andrade¹⁹, o EPELLE - Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita. Estes encontros se configuraram como o lócus privilegiado da pesquisa ²⁰“As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela autoria de docentes na escola pública²¹”, que teve como um de seus objetivos “experimentar um novo currículo teórico-prático de formação continuada (com repercussões sobre currículos de formação inicial a ser criados) específico para professores alfabetizadores”. (ANDRADE, 2010. p.9)

A cada encontro do EPELLE, sentia-me mais motivada a participar desta pesquisa-formação, buscando compreender aspectos da formação que, articulados com as possibilidades de um multiletramento no ciberespaço, pudessem fortalecer os processos de autoria docente em suas práticas com os alunos. Fui então convidada a participar do grupo de Pesquisa coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade.

Este movimento de passagem, de mudança de posição, de professora do grupo em formação para pesquisadora sobre a formação, não se deu de forma automática. Fui aos poucos buscando uma posição de pesquisadora, analisando o que era dito, com “olhos de caçador”, buscando

¹⁹ Professora titular da faculdade de Educação, coordenadora do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

²⁰ Pesquisa realizada de 2011 a 2015 com financiamento do Observatório da Educação, Edital nº 38/2010/CAPES/INEP/SECAD, pesquisa nº57.

²¹ Escolho nomear a pesquisa As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos docentes da escola pública como “pesquisa maior”, buscando diferenciá-la nos momentos de enunciação deste texto acreditando que isso pode facilitar a compreensão de meu leitor.

“pistas” para entender o que se passava na escola, para além da formação, a partir dos discursos que se entrelaçavam nela. Era um movimento de “estranhamento” de minhas certezas, de meu lugar de professora e pesquisadora no grupo. Tal estranhamento foi discutido por Ginzburg (2001) que considera que “compreender menos, ser ingênuos, espantar-se, são reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo, mais próximo da natureza” (*Op. cit.* p. 29).

Esse estranhamento me possibilitou perceber a necessidade de um excedente de visão, conceito cunhado por Bakhtin (1997), que permite afastar-se do seu olhar costumeiro, ampliando nossas possibilidades de entendimento de nós mesmos e do outro, reconhecendo que nos constituímos também através do olhar do outro, do modo como estes outros nos veem.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, (1997. p.44)

Aliado ao meu interesse pela formação docente, estava meu interesse pela possibilidade das mídias integrarem as práticas pedagógicas. Minha participação, no ano de 2008, no projeto “Uso das tecnologias pelos praticantes da escola”, uma parceria entre a Escola Municipal Baptista Pereira, na zona norte do Rio de Janeiro, na qual eu lecionava, e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob a coordenação da professora Inês Barbosa de Oliveira, financiada pela CAPES, através do Edital de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro, provocou em mim o desejo de pensar sobre a possibilidade de integração das mídias no trabalho escolar. Os processos de autoria vividos pelos alunos no decorrer daquele ano me faziam crer na potente relação entre tecnologia e escola, por perceber a riqueza do trabalho com o discurso multimodal e multissemiótico nas práticas escolares. Fui uma das professoras responsáveis pelas oficinas de Mídia e Educação para os alunos, que aconteciam no contraturno. Dentre as atividades realizadas, destaco as oficinas de criação de vídeo, de animação e a oficina de comunicação e informática. O projeto foi responsável pela compra de equipamentos que foram disponibilizados para alunos e professores. Os professores, embora tenham participado de oficinas oferecidas pela equipe do projeto não se sentiam preparados para integrar as mídias em seus projetos didáticos. Ao término daquele ano de desenvolvimento

do projeto, percebi que o equipamento ficava quase sempre trancado no armário do laboratório, sendo utilizado apenas para produção de fotos e vídeos em eventos. Nesta experiência nasceu, a percepção da necessidade e o interesse de articular a mídia-educação com a formação docente.

Reconhecendo com Andrade (2011) as mudanças pelas quais a leitura vem passando, com o surgimento de novas tecnologias, e assumindo o desafio de pensar nas necessárias “mudanças pedagógicas, a didática em processos escolares que possam dar conta da nova realidade linguística a fim de que se descortinem maiores possibilidades de escrita e leitura aos alunos” encontrei motivação para realizar minha pesquisa de doutorado com as professoras do EPELLE, buscando investigar os processos de multiletramentos e a formação docente.

Meu encontro e posterior interesse pelo conceito de multiletramentos aconteceu a partir da leitura de Rojo (2010, p. 436), que problematiza os processos de letramento, considerando que na escola estes são “muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados”.

A autora, que assume uma postura teórica bakhtiniana, discute a necessidade da escola reconhecer, de forma mais ampla, o trabalho com a leitura e a escrita, visto que estas práticas não podem ser consideradas de forma descontextualizada dos discursos, das ideologias e das significações que emergem da sociedade. As práticas de letramentos, nesta concepção, se operacionalizam pelo conceito de esferas de circulação de gêneros discursivos (BAKHTIN. (1997.p.80/81) que se alteram em função de três mudanças, a partir da modificação da sociedade globalizada: intensificação e diversificação da circulação da informação; diminuição das distâncias espaciais e a multissemióse ou a multiplicidade de modos de significar (ROJO, 2009.p.105/106).

Inicialmente, no projeto de doutorado, meu objetivo era analisar os processos de letramentos que estão em curso nas escolas, a partir da observação dos gêneros que circulam nas salas de aula, dando ênfase às novas formas de ler necessárias ao exercício pleno de cidadania na sociedade contemporânea. A intenção, àquele momento, era perceber o impacto das novas tecnologias digitais nas práticas de letramentos escolares implementadas por professoras do grupo de formação continuada (EPELLE), apontando possíveis caminhos para uma atuação docente comprometida com os multiletramentos.

Reconheci a fragilidade desse objetivo, por considerar inócua a ida à escola, buscando impactos tecnológicos nas práticas, visto que pressupor de antemão possíveis caminhos para ampliar eventos de letramento multissemióticos seria uma postura descritiva e impositiva, que

me encaminharia inevitavelmente para a classificação. Ainda que buscasse como premissa evitar a prescrição e a compreensão dicotômica das práticas, esse objetivo acabaria por afastar-me de uma postura epistemológica coerente com os estudos de letramento. Portanto, não encontrei sentido em ir à escola para descrever as práticas escolares e verificar presenças ou ausências, pois percebi que essa tarefa não contribuiria para a formação das professoras e para o avanço de uma perspectiva crítica no trabalho com a linguagem na escola. Investir em observação e descrição das práticas escolares aproximaria-se mais de uma perspectiva de uma pesquisa sobre, e não com as professoras em formação.

Essa pesquisa propositiva compromete-se a ultrapassar o caráter descritivo-crítico, ao desenhar um olhar que parta do encontro com a realidade escolar. A partir das posições desenhadas no grupo de pesquisa, parto do encontro com a voz docente, seguido de seu acolhimento, de sua escuta e principalmente da resposta que pudermos dar do lugar de formadores. (ANDRADE, 2012. p.8)

Minha participação na pesquisa maior, à qual meu projeto está vinculado, e minha aproximação com autores da filosofia da linguagem e com os estudos enunciativos discursivos de Bakhtin foram encaminhando meu foco de pesquisa para a formação docente como processo de significação que, inevitavelmente, altera todos os envolvidos no processo de pesquisa. Reconhecendo, com Michel de Certeau (1994, p.153), que “uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas”, passei a considerar o discurso das professoras como material privilegiado para o (re)conhecimento de seus saberes e de seus processos de autoria. Para esse autor, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais ligam as artes de dizer às artes de fazer, possibilitando a compreensão de que o conteúdo do relato se relaciona à arte de fazer, produzindo efeitos. A arte de dizer é, portanto, uma arte de pensar e fazer. Nessa indissociabilidade entre dizer, pensar e fazer, encontrei a riqueza do vir-a-ser da pesquisa.

Busquei afastar-me do imperativo que prescreve, em que se descreve “o que é”, mas se tem claramente o que deveria ser, e busquei observar o movimento da pesquisa. Uma pesquisa que se pretende discursiva, radicalmente dialógica, além de não querer prescrever receitas para as professoras e para as práticas escolares, também não poderia se pensar e fazer de forma prescritiva. Em consonância com Andrade (2012), escolhi o viés propositivo de pesquisa, num encontro com as professoras que fizesse emergir ao máximo o caráter complexo da riqueza da formação.

Com Maturana (2001:81), compreendi que a palavra deriva “faz referência a um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias”, embora o autor desenvolva essa ideia a partir de seus estudos de Biologia essa acepção do termo parece

potente para as pesquisas em ciências Humanas. Assim, com premissas bem claras com relação ao desejo de pesquisar com as professoras e não sobre elas e alguns posicionamentos construídos sobre a relação entre multiletramentos e formação docente, deixei-me estar em deriva.

Encontrei em Prado, Soligo e Simas (2014) a potência dessa ideia de pesquisa à deriva quando citam Maria Teresa Esteban (2003, p. 133) e afirmam que

estar à deriva não significa se mover indiscriminadamente para qualquer direção, pois os deslocamentos são demarcados pelas interações que se apresentam como possíveis: as escolhas, entre tantas, não são arbitrárias, do mesmo modo que a interpretação dialoga com as possibilidades que vão se constituindo na história de interações recorrentes do pesquisador.” (PRADO, SOLIGO E SIMAS, 2014.p.8)

Corrêa (2014), em palestra²² de fechamento do III Seminário Escrita Docente e Discente, citando Marcus André Vieira, psiquiatra e psicanalista, alertou para o perigo da separação entre discurso e história e afirmou que “aquilo que eu digo é sempre aquilo que eu fiz daquilo que me fizeram”. Nesse sentido, minha pesquisa foi sendo constituída, tomando forma e se fortalecendo na relação com as professoras, com o que eu fui podendo fazer com o que as professoras dela fizeram, ou seja, fui me constituindo como pesquisadora e repensando os objetivos desta pesquisa, a partir da interlocução *online*.

No movimento de não saber exatamente a rota, mas avaliando passo a passo onde era possível chegar, fui mergulhando no campo escolhido, o grupo virtual, criado na rede social mais acessada pelas professoras, com o intuito de continuarmos *online* as reflexões e diálogos iniciados nos encontros presenciais, de criar um lugar de dizer sem necessariamente sabermos de antemão o que seria dito. Se por um lado não havia a intenção de direcionar ou controlar o conteúdo veiculado no grupo, por outro, existia um objetivo explícito de proporcionar espaço para interlocução e conhecer o discurso das professoras, objetivo maior da pesquisa do grupo.

A pesquisa na qual a minha se insere é uma pesquisa longitudinal, que envolve inúmeros pesquisadores, que produziram múltiplas e diferentes interpretações sobre a relação de um mesmo conjunto de sujeitos que se puseram em interlocução na formação continuada, mas com distintos objetivos e abordagens.

²² Esta palestra foi posteriormente publicada em CORREA, Manoel Luiz Gonçalves. Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo. DELTA, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 127-167, ago. 2015. Embora tenha realizado a leitura e utilizado suas contribuições nesta tese o autor não retoma no texto especificamente esta discussão que me interessou e ajudou na compreensão do processo de (re)elaboração da pesquisa.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002.p.165)

O que me ajudou a olhar para a imensidão desta pesquisa-formação, encontrando nela meu espaço, minhas questões, meus objetivos, foi o entrelaçamento de minha história de vida e pesquisa com o trabalho colaborativo que entre nós se estabeleceu durante os anos (2011-2015) de realização da pesquisa. Neste processo, embora meu foco nesta pesquisa tenha se encaminhado para as interlocuções *online*, a pesquisa-formação da qual participava, inicialmente como professora em formação, posteriormente como pesquisadora, colaboradora e formadora, era a mesma, os sujeitos da pesquisa eram os mesmos, as concepções sobre formação e linguagem eram partilhadas. As leituras, discussões e relatos sobre a formação presencial no grupo de pesquisa ajudaram-me a olhar a pesquisa não apenas respeitando ou valorizando sua imensidão, mas constituindo-me dela.

Em alguns momentos, essa imensidão assustava, o volume de dados produzidos pela pesquisa foi enorme. A organização e a seleção deles foram um desafio a mais para minha pesquisa. Saber o que considerar, para onde olhar, se mantinha-me como participante do grupo presencial ou investia apenas na interlocução *online*, foi uma das questões enfrentadas.

A indissociabilidade entre as pesquisas e a interconstituição do presencial e do virtual me ajudou a olhar, me ajudou a ver e a reelaborar os objetivos desta pesquisa que buscou:

1. Compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionavam com as outras e com os conhecimentos no grupo virtual criado na rede social *Facebook*, buscando perceber o movimento de autoria docente e os de multiletramentos;
2. Compreender as contribuições, discutindo limites e possibilidades da pesquisa-formação *online* para a formação de professoras alfabetizadoras comprometidas com a leitura e produção dos signos multissemióticos.e, por fim,
3. Explicitar o potencial desta relação, leitura crítica dos signos do mundo e produção autoral, nas práticas de multiletramentos, na formação e no discurso docente, como estratégia para promover uma ecologia de saberes e fortalecer a justiça cognitiva.

É preciso dizer que este estudo não se focalizou numa proposta de educação a distância ou num curso que pretendesse discutir o uso de tecnologias na escola. Esta pesquisa inseriu-se numa formação continuada de professoras alfabetizadoras que encontrou, como não poderia deixar de ser, a diversidade com relação às experiências com as tecnologias, seja nas práticas pedagógicas seja nas cotidianas. Cada uma delas tinha acesso e utilizava a tecnologia de um modo próprio.

É importante ressaltar, no entanto, que, não encontrei nenhuma professora no início desta pesquisa que se declarasse uma *expert* ou usuária frequente da tecnologia em sua prática pedagógica, que fizesse uso de recursos educacionais abertos²³ (REA), ou que manifestasse em seu discurso uma preocupação efetiva com a alteração das práticas de letramento na contemporaneidade a partir da intensificação dos usos da tecnologia no dia a dia. Ao contrário disso, embora relatassem a existência de equipamentos em suas escolas, relatavam dificuldades técnicas e pedagógicas para a utilização de mídias em suas práticas alfabetizadoras e por vezes na formação.



O que são os Recursos Educacionais Abertos? 1080p 2 11 14



Recursos Educacionais Abertos Brasil

Inscrição 202

2.388

+ Adicionar a Compartilhar ... Mais

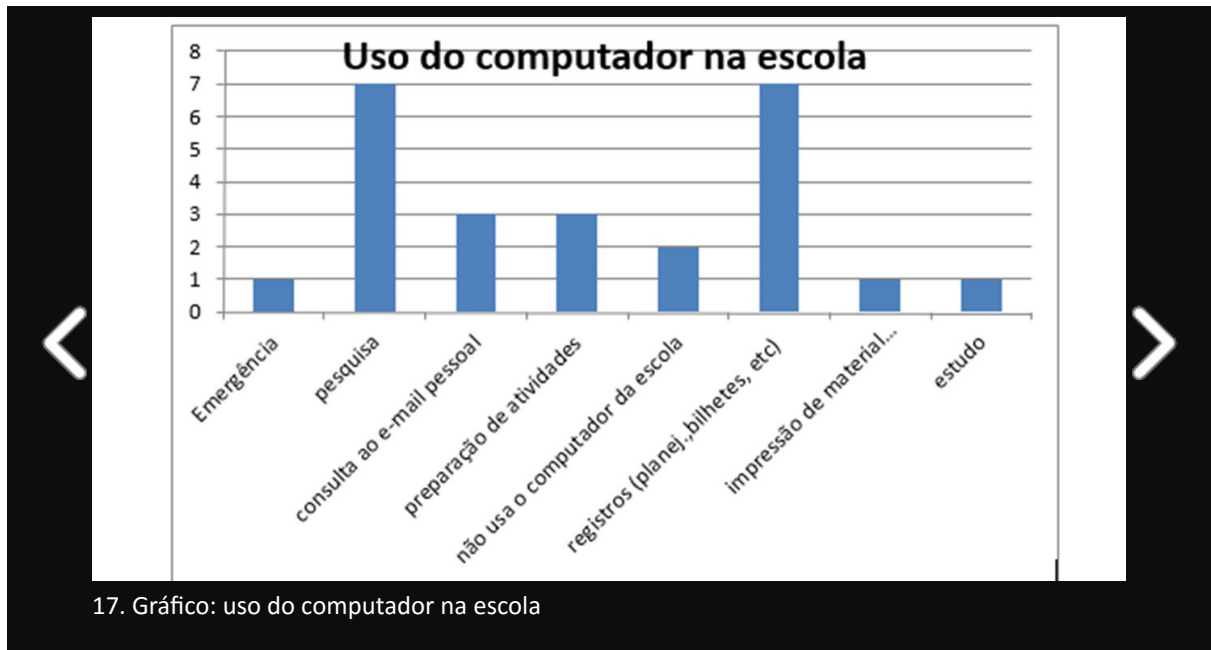
20 0

²³ Segundo a Unesco, REA são “materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra”. Cabe ressaltar que este foi um dos temas compartilhados com as professoras nesta pesquisa. Disponível em <http://www.rea.net.br/site/video-saiba-o-que-sao-os-recursos-educacionais-abertos-e-como-encontra-los/>

Com o objetivo de mapear os consumos culturais dos professores partícipes da pesquisa, investigar os usos da mídia e da tecnologia, no âmbito pessoal e profissional, além de identificar práticas e dificuldades, elaborei um questionário no início da pesquisa. Poderíamos pensar, à primeira vista, que uma pesquisa com inspiração bakhtiniana não usaria um questionário como estratégia metodológica em função da pouca dialogia atribuída a tal instrumento. No entanto, tal estratégia se justifica por ter se mostrado um importante aliado no mapeamento dos usos e consumos culturais dos professores partícipes da pesquisa. O questionário foi organizado sobre os seguintes eixos:

1. Caracterização da professora em relação à faixa etária, tempo de magistério e tipo de escola em que atua.
2. Posse de aparatos tecnológicos (desktop, laptop, celulares ou *smartphones* com acesso à rede mundial de computadores.
3. Consumo e produção (redes sociais, blog, youtube, celular, etc.)
4. Espaço livre para que as professoras articulassem a partir de seus próprios enunciados a sua relação com as tecnologias digitais e o uso (ou “não uso”) delas em sua prática pedagógica.

O questionário foi construído e testado buscando a maior abertura possível, dando a possibilidade de respostas as mais diversas e evitando induções, como perguntas em que é possível prever o que o pesquisador gostaria de ouvir. Embora este risco esteja sempre presente, tomei o cuidado de testar o questionário com colegas do grupo de pesquisa e outras professoras colaboradoras. Após a análise dos questionários preenchidos, foram feitos ajustes para melhorar o instrumento, antes deste ser oferecido às professoras pesquisadas. Os questionários foram entregues por meio digital e impresso no mês de agosto de 2012. Dos questionários solicitados, 12 foram devolvidos. A partir das questões “Existe computador disponível para você na escola? Com que objetivo você costuma utilizá-lo?”, foi possível compreender que com relação ao acesso nas escolas, todas as professoras registraram a existência de computadores ligados à internet em seus locais de trabalho, embora por diversas vezes relatassem dificuldades de conexão. No gráfico abaixo podemos ver todas as atividades citadas pelas professoras com relação ao uso do computador no local de trabalho.



17. Gráfico: uso do computador na escola

Dentre as atividades mencionadas, a que mereceu destaque foi a utilização dos computadores e da internet para registros como bilhetes, ficha de planejamento e relatórios, além de frequentes pesquisas. No entanto, foi possível perceber a dificuldade em nomear o uso pedagógico das tecnologias. Todas as professoras disseram ser usuárias das redes sociais, como o *Facebook* e *Youtube*. Em relação aos dispositivos, todas possuíam celulares, mas nenhuma delas relatou fazer uso pedagógico frequente destas plataformas ou dispositivos. Além disso, absoluta maioria das professoras relata, no eixo quatro do questionário, pouca familiaridade com as tecnologias.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber mais detalhadamente a variedade de experiências e saberes das professoras em relação à tecnologia e ressalto que esta variedade compõe a maior riqueza desta pesquisa. Olhei para professoras alfabetizadoras reais, inseridas em uma determinada rede pública de ensino, a do Município do Rio de Janeiro, que em suas salas de aula, buscam alfabetizar, inserindo seus alunos no mundo letrado. A partir da reflexão sobre a alteração do que consideramos mundo letrado, busquei perceber como iam criando significados sobre os multiletramentos, na partilha de signos na formação.

Compreender nos discursos das professoras, a enunciação sobre suas práticas de multiletramentos, sobre a realidade de suas escolas, sobre o trabalho com a linguagem na cibercultura e sobre a formação *online* foi participar da gestação de práticas linguísticas. Como citado por Certeau (1994:155), nos contos, histórias, poemas e tratados narrados por Detienne, o discurso das professoras já é prática. São gestos que significam: “O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz” (CERTEAU, 1994, p. 156).

O fazer das professoras não está aqui compreendido como retrato fiel da realidade, ou como seu registro, pois entendo que a linguagem, não é transparente, não retrata, mas constrói ou destrói a realidade. Como Alves (2015, p.86) busquei fugir do equívoco de se considerar negativamente a não coincidência entre discurso e prática.

No relato não se trata de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” (uma operação técnica etc.) e dar credibilidade ao texto pelo “real” que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “Era uma vez...” Deste modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o faz. (CERTEAU, 1994.p.153)

Esse processo de construção e desconstrução são atos criativos, inversões, subversões, invenções de realidades que interligam presente, passado e futuro, num processo ininterrupto de significações que produzem aprendizados, alterando os sujeitos e suas práticas.

X

Inversão ²⁴ sf (lat *inversio*) 1 Ato ou efeito de inverter. 2 Reviramento para fora. 3 Gram Disposição das palavras contrária à ordem lógica, como quando se antepõe o complemento ao verbo, o verbo ao sujeito, o adjetivo ao substantivo etc. 4 Uso oposto à função normal.

Subversão ²⁵ s.f. Ação ou efeito de subverter; prática de atos subversivos; revolta, insubordinação contra a autoridade, as instituições, as leis e os princípios estabelecidos.

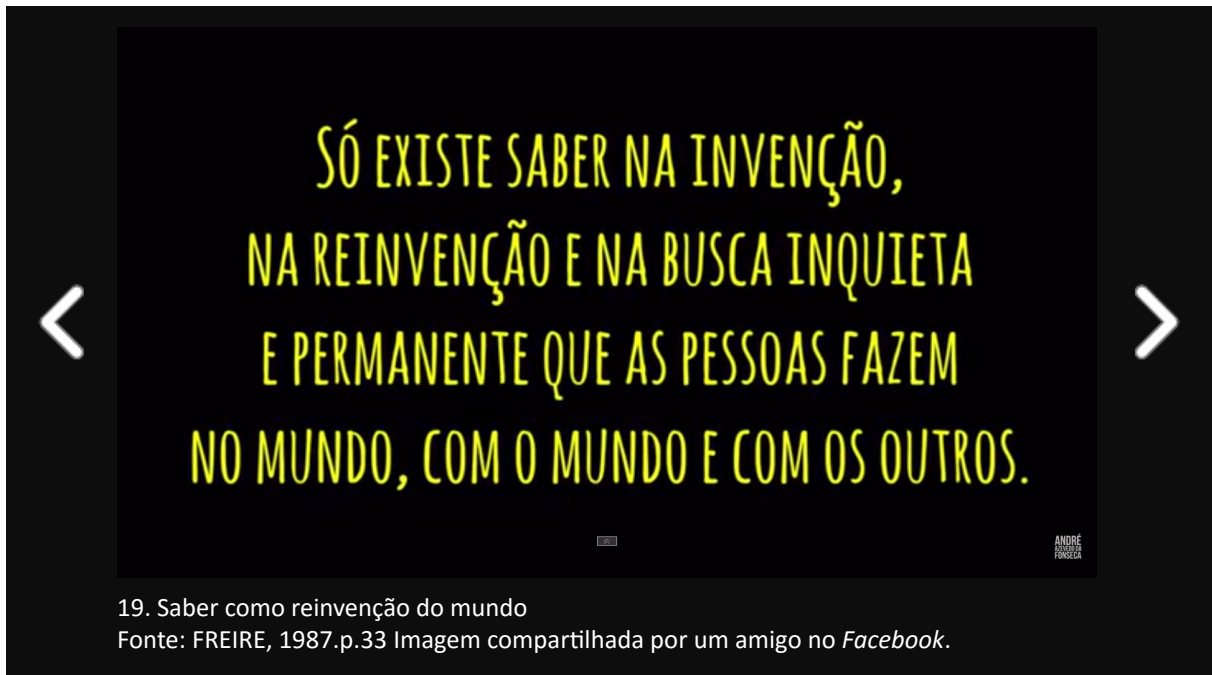
Invenção ²⁶ sf (lat *inventio*) 1 Ato ou efeito de inventar. 2 Coisa inventada; invento. 3 Criação ou sugestão de suposta realidade. 4 Achado, descobrimento. 5 Astúcia. 6 Manha, engano. 7 Mentira inventada para enganar. 8 Ficção, fábula, engano.

Dos possíveis significados destes verbos, importa-nos reter para esta pesquisa a ideia de reviramento, uso, prática, insubordinação, descobrimento e criação. Posturas que se sobrepunham, se imbricavam e davam a ver o processo de significação dos sujeitos com linguagem na formação.

²⁴<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=invers%E3o>

²⁵<http://www.dicio.com.br/subversao/>

²⁶<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=inven%E7%E3o>



Estar com as professoras, em rede, nesta pesquisa-formação *online*, era estar atenta, de forma ética e responsiva, aos signos produzidos e ainda ao modo como as professoras se relacionavam com eles, pois como Deleuze, compreendo a importância dos signos para o aprendizado. Foi preciso que me tornasse sensível aos signos da/na formação.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4)

1.2 PESQUISA-FORMAÇÃO

A pesquisa-formação que construímos associou a prática de pesquisa com seu objeto de estudo, a formação docente. Dessa fusão, nasceu uma nova perspectiva de pesquisa, que não elegeu apenas a observação e a verificação como objetivos, mas que considerou os professores-pesquisadores, sujeitos ativos na pesquisa e na produção de conhecimentos durante sua realização. Procurei enfraquecer a hierarquia entre pesquisador e pesquisados e estabelecer uma parceria entre os diferentes sujeitos que deveriam assumir a responsabilidade pela formação em distintos papéis que se deslocavam permanentemente, como professores, pesquisadores e formadores.

Concordando com Nóvoa e sua máxima “Ninguém forma ninguém” (NÓVOA, 2010, p.167) e entendendo que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre percursos de vida” (*Ibidem*, p.167), apostei num movimento de parceria na pesquisa-formação, que considerou a narrativa um potente instrumento de reflexão. Esse autor, citando Bercozvit (1981), alerta que “a tomada de consciência opera-se através do assumir a palavra. O saber gera-se na partilha do discurso!” (NÓVOA, 2010, p.166). A intenção, como afirma o mesmo autor, é “encontrar estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu próprio processo de formação por meio da apropriação retrospectiva do seu [discurso] percurso de vida [e de formação]”. (*Ibidem*, p.168)²⁷

Na pesquisa-formação, as palavras-chave são dialogismo e deslocamento. É a partir da interlocução com os sujeitos que ocorre a produção de sentidos. Professores e pesquisadores se alteram, produzindo modificações no discurso e na prática docente e produzindo, colaborativamente, conhecimentos relevantes para a área da educação.

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p.234).

A partir do diálogo considerado polifonicamente, entre teoria e prática, busquei ampliar o conhecimento de todos os envolvidos no processo de formação. Com Andrade (2012, p.1), afirmo nossa concepção da formação designada de formação discursiva, na qual a linguagem é, simultaneamente: a) conteúdo disciplinar de formação (aquilo sobre o que se aprende, pois se trata de alfabetização); b) entrada teórica para entender o processo formador e c) recurso metodológico que permite analisar os processos em pleno movimento.

Compreendi que a pesquisa-formação estava diretamente relacionada à transformação de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo, num processo de implicação mútua que pressupõe um campo de negociação e de disputa, de saber, de poder, diferença e significação, de espaço para construção de saberes e conhecimento. (SANTOS, 2003.p.2)

“A escolha da metodologia da pesquisa-formação nesta ação formativa se deve ao fato de que compreendemos que ela se situa numa perspectiva de compromisso e de implicação dos pesquisadores com suas práticas de mudança individuais e/ou coletivas, que incluem um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da área de estudo, à qual pertencem os pesquisadores, tanto no que se

²⁷ Grifos meus.

refere ao contexto de atuação, quanto no que se refere aos objetivos de transformação. Concordamos com Josso (2010) quando a autora apresenta a pesquisa-formação como uma prática cuja mediação é possível em todas as suas dimensões: consciente, copresente, e em todas as atividades da vida social, política e histórica.” (SANTOS e SANTOS, 2013.p.53)

Neste processo de viver a pesquisa-formação, por mais horizontais que pudéssemos desejar e buscar viver as relações, é inegável que as posições discursivas são calcadas em relações de poder. Naquele grupo de formação, ouvimos vozes dos pesquisadores da Universidade, das professoras de escolas de prestígio, das professoras de escolas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), das representantes da Secretaria Municipal de Educação ou da Coordenadoria Regional de Educação. Vozes de sujeitos que interagiram nos encontros de formação a partir dos seus múltiplos pertencimentos. O embate e o conflito entre essas vozes foi uma tônica nos encontros iniciais de formação.

Se não há signo sem ideologia, não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos. (GERALDI, 2013, p. 15-16)

Essa pesquisa não pretendeu narrar apenas o triunfo como registramos no *curriculum vitae*, apresentado por Konder como ponta do iceberg de qualquer pesquisa ou pesquisador. Segundo o autor, “a ideologia que se manifesta no *curriculum vitae* (...) dificulta a lucidez e a coragem de assumir o que efetivamente somos; nos obriga a vestir o uniforme do “super-homem”, a afetar superioridades artificiais”. O autor, propondo uma reabilitação da autocrítica, sugere que elaborando nosso *curriculum mortis* aumentamos as nossas possibilidades de nos conhecermos.

A verdadeira autocrítica exige uma espécie de “complementação negativa” para o *curriculum vitae*: depois de apregoar seus êxitos e seus méritos, a pessoa enfrenta o desafio de reconhecer suas frustrações, suas deficiências, seus fracassos, suas fraquezas. Talvez possamos chamar essa reconstituição dolorosa e necessária de *curriculum mortis*. Os indivíduos mais gravemente contaminados pela ideologia “triumfalista” que se manifesta no *curriculum vitae* carecem de sensibilidade, de madura lucidez e de coragem intelectual para a elaboração desse *curriculum mortis*. (KONDER, 1983, s/p)



O desafio foi interpretar também o *curriculum mortis* das ações formativas, do processo de interlocução que se estabeleceu entre as professoras e as pesquisadoras em rede. Esses conflitos e embates a sustentaram e possibilitam hoje a visualização da ponta do iceberg da formação desenvolvida e que merece destaque.

O dialogismo e os deslocamentos permanentes, que me permitem um excedente de visão, constituíram-se em fatores decisivos nas relações do grupo em formação. Tais posturas, encaradas pelos pesquisadores-formadores como político-epistemológicas e metodológicas, foram absolutamente necessárias para que fosse quebrada a lógica das vozes mudas que falam a surdos e para que efetivamente pudéssemos estabelecer uma relação dialógica e uma formação polifônica, garantindo escuta e dando espaço legítimo a múltiplas e diferenciadas vozes.

A neutralidade em pesquisa não existe e em qualquer situação de pesquisa há a inevitável interferência do pesquisador.

Um enfoque discursivo procura evitar a mera busca de uma realidade subjacente a determinadas produções de linguagem, ciente de que toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada realidade. A problematização a que nos referimos passa necessariamente pelo “descolamento” de duas ordens de realidade: a realidade da pesquisa conduzida (pelo analista) e a dos saberes produzidos durante o inquérito (pelos entrevistados). (...) É precisamente o entendimento de que o pesquisador, em um dado campo de análise, é co-construtor dos sentidos produzidos que se alteram o lugar em que ele se situa e sua postura de interlocutor em uma determinada situação de pesquisa. Isso, por si só, já é bastante diferente dos pressupostos presentes nas situações de pesquisa que se caracterizam como possibilidade de recolher, de fazer emergir das “profundezas” de um discurso uma verdade a que se procura chegar “cientificamente”. (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p.316)

Na medida em que não estava pesquisando sobre a formação, mas com e na formação, numa pesquisa-formação, estive implicada, vivendo-a junto às professoras participantes da pesquisa, mas realizando o necessário movimento de duvidar de minhas verdades apriorísticas, fazendo a todo o momento perguntas desestabilizadoras a mim mesmo, que me fizessem (re) viver as situações vividas na pesquisa, refletindo sobre elas sob diferentes perspectivas, durante a formação, após a formação e voltando aos registros da pesquisa quando pude refletir sobre minhas reflexões.

A concepção de verdade que compartilho foi enunciada por Mota, Prado e Pina (2008, p. 121) e

Pressupõe uma produção cultural, histórica e social resultante da relação do homem com o mundo na tentativa de construir referenciais que possam dar sentido as suas ações e a sua própria existência. A verdade não está nem no sujeito, nem no objeto, e sim na relação estabelecida entre ambos com os instrumentos disponíveis em sua cultura, em sua comunidade e no tempo em que vivem.

Comprometo-me com a “realidade da verdade” da pesquisa-formação, entendida como “movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas, transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias”. (MOTA, PRADO E PINA, 2008, p.125)

Esse movimento permanente de reconhecer as necessidades e possibilidades da pesquisa, movimento de estranhamento, proposto por Ginzburg, evita descartar dados relevantes. Foi preciso estar em situação de permanente vigília, no que se refere aos acontecimentos da formação, cuidando para não aprisionar o real num modelo prescritivo, que operaria um processo de higienização, pelo qual só fosse considerado como relevante ou significativo aquilo que interessasse aos objetivos iniciais da pesquisa específica. Foi preciso estabelecer uma aproximação que permitisse compreender e atentar para que o que eu queria ver não me cegasse para o que estava latente na formação, para além do que eu supunha que lá estivesse.

Minha posição nos encontros presenciais da formação era de permanente deslocamento, era perceptível que minha experiência de professora de Educação Básica, que viveu e vive muitas das situações discutidas na formação, constituía meu discurso e me fazia falar do lugar de professora. Ao narrar um determinado projeto desenvolvido com os alunos ou opinar sobre um planejamento compartilhado, minha trajetória docente e minhas escolhas pedagógicas

orientavam os sentidos de meu discurso. Em outros momentos, participei como formadora, conduzindo alguns encontros e buscando envolver e motivar o grupo de professoras para o tema em pauta, me deslocando de papel e assumindo o discurso na posição de formadora. Durante todos esses momentos, a pesquisadora estava ali, atenta, sabendo que para compreender o outro é necessário o movimento de exotopia, ir ao encontro dele e voltar ao meu lugar de pesquisadora para compreender os sujeitos e seus processos de formação.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, (1997.p.46)

“Estar com” as professoras, compreendendo suas angústias, as condições de produção de seus discursos e práticas e, ao mesmo tempo, viver o necessário afastamento que nos ajude nessa compreensão é condição fundamental de uma pesquisa que se quer dialógica.

O investimento foi na aproximação do que Bakhtin chamou de compreensão simpática.

Dá-se habitualmente o nome de compreensão simpática a essa atividade que emana de dentro de nós ante o mundo interior do outro. (...)Não se trata de dar um reflexo exato, passivo, uma duplicação da vivência do outro em mim (aliás, tal duplicação é impossível), mas da transferência de uma vivência que será situada num plano diferente de valores, numa categoria nova do juízo e da forma. O sofrimento do outro que vivencio da forma mais concreta se distingue, por princípio, do sofrimento que o outro mesmo vive, ou do meu próprio sofrimento. Só tem em comum a noção abstrata de sofrimento, logicamente idêntica a si mesma, e jamais ela se atualiza em parte alguma — nem sequer através da palavra “sofrimento” que, até na ideia corrente, é marcada por sua entonação própria. Vivenciar o sofrimento do outro é iniciar um fato existencial novo que só pode ser realizado por mim, a partir da posição que sou o único a ocupar e que me coloca interiormente fora do outro. (BAKHTIN, (1997.p.118-119)

Prefiro chamar compreensão empática, por entender assim o que Bakhtin descreveu.

A empatia é a capacidade de ir além do reconhecimento da realidade alheia, é aproximar-se do outro, sem, no entanto, como alerta Bakhtin, confundir-se com ele, mas identificando-me com ele e com seus valores, me fazendo parceiro na caminhada.

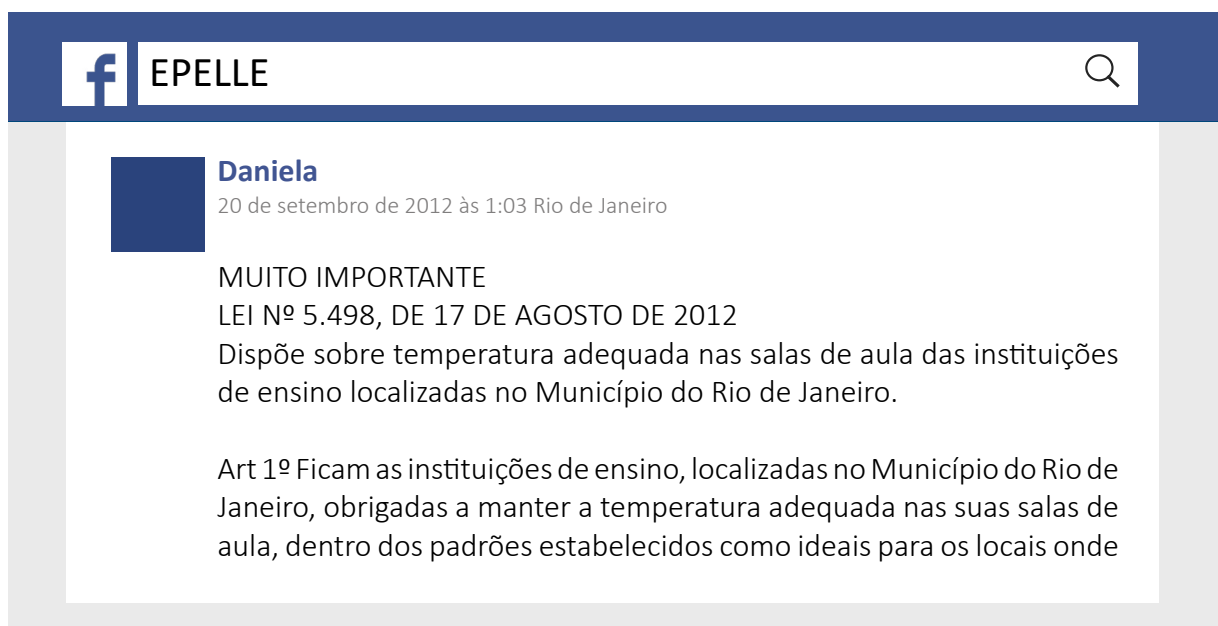
A palavra empatia tem sua origem na palavra grega empátheia, pelo inglês empathy e se refere a uma aptidão para se identificar com os outros, se colocando no lugar da outra pessoa, compreendendo seus sentimentos e modo de ser²⁸.





The image shows a YouTube video player interface. At the top, there is a navigation bar with the YouTube logo and a search bar. The video content displays two large, light-colored circles on a textured background. The left circle contains the word "Empathy" in a colorful, stylized font. The right circle contains the word "SYMPATHY" in a black, blocky font. A large play button icon is centered between the two circles. Below the video player, the title "O Poder da Empatia" is visible, along with the channel name "animamundhy" and a subscriber count of 4,026. The video has 121,003 views and 1,249 likes.

É, portanto, colocar em ação o movimento exotópico que nos ensinou Bakhtin. Para refletir sobre o conceito de “compreensão empática”, olhemos para uma situação postada por Daniela, logo no início da utilização do grupo, como dispositivo de pesquisa.



The image shows a Facebook post from a group named "EPELLE". The post is from Daniela, dated 20 de setembro de 2012 às 1:03 Rio de Janeiro. The text of the post reads: "MUITO IMPORTANTE LEI Nº 5.498, DE 17 DE AGOSTO DE 2012 Dispõe sobre temperatura adequada nas salas de aula das instituições de ensino localizadas no Município do Rio de Janeiro. Art 1º Ficam as instituições de ensino, localizadas no Município do Rio de Janeiro, obrigadas a manter a temperatura adequada nas suas salas de aula, dentro dos padrões estabelecidos como ideais para os locais onde".



desenvolvam atividades que exijam solicitação intelectual e atenção constantes, na forma do disposto do art. 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, bem como na Norma Regulamentadora nº 17, emitida pelo Ministério do Trabalho e Emprego-MTE.

2 curtidas 9 comentários

Visualizado por 88



Curtir



Comentar



Compartilhar



Denise Agora nos cabe cobrar. Denunciar caso a lei não seja cumprida.

20 de setembro de 2012 às 11:53 Curtir



Denise a) níveis de ruído de acordo com o estabelecido na NBR 10152, norma brasileira registrada pelo INMETRO; b) índice de temperatura efetiva entre 23°C (vinte e três graus centígrados); c) velocidade do ar não superior a 0,75m/s; d) umidade relativa do ar não inferior a 40 (quarenta) por cento.17.5.2. Para as atividades que possuam as características definidas no subitem 17.5.2, mas não apresentam equivalência ou correlação com aquelas relacionadas na NBR 10152, o nível de ruído aceitável para o efeito de conforto será de até 65dB (A) e a curva de avaliação de ruído (NC) de valor não superior a 60 dB. http://portal.mte.gov.br/.../FF8080812BE914E601.../nr_17.pdf

20 de setembro de 2012 às 11:53 Curtir



Denise Nunca fiz isso mais acabei de pensar que seria super interessante fazer essas medições com os alunos e discutir a qualidade do ambiente de trabalho e estudo, não é mesmo? Acredito que muitos adultos trabalhadores não tem conhecimento (como eu não tinha) destes limites estabelecidos pela norma. <http://www.nokiatividade.com/aplicativo-do-dia-decibel.../>

20 de setembro de 2012 às 11:53 Curtir



Ludmila São muitas as leis, né! Cobrar é bom, mas enquanto isso, vamos trabalhando que melhora! Hoje melhorou, chegou a frente fria, acalmou aquela secura com uma umidadezinha, tá melhor!

20 de setembro de 2012 às 13:04 Curtir



Daniela Não paramos de trabalhar nunca! Mas uma sala de aula com a temperatura ambiente é importante, só um professor sabe como fica difícil ficar em uma sala com quase trinta crianças se estapeando o dia inteiro e um calor infernal. Ninguém rende nada, aí não adianta querer fazer um trabalho maravilhoso.

23 de setembro de 2012 às 10:19 Descurtir 1



Denise É verdade. É muito complicado mesmo. Todos que sofremos isso na pele sabemos disso. Vamos buscando alternativas para cobrar politicamente autoridades responsáveis enquanto fugimos do imobilismo que nos acomete nestes momentos...

[Ver mais](#)



f EPELLE

DIÁRIO DE CLASSE
A VERDADE...
COM ISADORA FABER

Diário de Classe
Comunidade

23 de setembro de 2012 às 11:21 **Curtir**

Daniela Quero deixar bem claro que a minha intenção de postar a lei foi simplesmente informativo e não uma desculpa para não trabalhar.

24 de setembro de 2012 às 17:10 **Descurtir** 1

Denise E eu adorei a informação e que em momento nenhum achei isso! bjs.

24 de setembro de 2012 às 17:10 **Curtir**

Daniela Bjs querida, muito obrigada.

24 de setembro de 2012 às 22:19 **Descurtir** 1

Escreva um comentário...

21. As condições de trabalho e a compreensão empática
Evento de pesquisa 4

A professora compartilhou a lei nº. 5498⁴ aprovada em agosto de 2012 que dispõe sobre temperatura adequada nas salas de aula das instituições de ensino localizadas no Município do Rio de Janeiro, ressaltando sua importância.

No diálogo que se desenvolveu a partir dos comentários e buscando maior compreensão do texto da lei que em seu primeiro artigo prevê

“Art. 1º Ficam as instituições de ensino, localizadas no Município do Rio de Janeiro, obrigadas a manter a temperatura adequada nas suas salas de aula, dentro dos padrões estabelecidos como ideais para os locais onde se desenvolvam atividades que exijam solicitação intelectual e atenção constantes, na forma do disposto no art. 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, bem como na Norma Regulamentadora nº 17, emitida pelo Ministério do Trabalho e Emprego -MTE.”

Compartilhei a norma regulamentadora nº17 que “visa a estabelecer parâmetros que permitam a adaptação das condições de trabalho” e sugeri uma atividade pedagógica que naquele momento imaginei que se realizada com os alunos fosse potencializadora de um rico debate e da ampliação de leitura crítica do mundo: “*Nunca fiz isso, mas acabei de pensar que seria superinteressante fazer essas medições com os alunos e discutir a qualidade do ambiente de trabalho e estudo, não é mesmo?*”

Ao responder à professora, busquei me aproximar de sua realidade e de seu modo crítico de percebê-la, mostrando que eu me identificava com seu sofrimento. Coloquei-me novamente em meu lugar, pensando em modos de enfrentar e/ou alterar a dura realidade a que ela e outros professores são submetidos constantemente e que alteram as possibilidades de realização do trabalho pedagógico. Fiz reflexões e sugestões que buscavam superar, política e pedagogicamente, a situação e a lamentação.

É verdade, Daniela. É muito complicado mesmo. Todos que sofremos isso na pele sabemos disso. Vamos buscando alternativas para cobrar politicamente das autoridades responsáveis enquanto fugimos do imobilismo que nos acomete nestes momentos de incapacidade, não temos como resolver a situação do calor, não é mesmo? Algumas vezes busquei a quadra, o banho de mangueira, enfim... “A gente vai levando, a gente vai levando... essa vida!” E fazendo sempre o melhor que podemos com as condições reais. Mas não posso concordar com você numa coisa, fazer um trabalho maravilhoso sempre altera o rendimento, mesmo com as dificuldades que sempre existem. É certo que existe o que não podemos mudar, mas também tem o que podemos. Atuemos no que podemos. Não podemos esquecer também da dimensão política, da responsabilidade política. Vocês viram/leram sobre a menina que começou a denunciar as condições precárias da escola numa página criada por ela no Facebook? Vejam: <https://www.Facebook.com/DiariodeClasseSC> A página foi curtida por tanta gente que chamou atenção e conseguiu provocar mudanças efetivas na escola. Não é/foi fácil. Continuo acompanhando a página e ela fala de problemas, faz denúncias, não acredito que a vida dela seja fácil. Deve sofrer constrangimentos, infelizmente. Mas teve coragem. E foi em frente, não desistiu! Admiro a perseverança desta menina! Acho que o fortalecimento de um coletivo é sempre importante, fortalece e protege as pessoas, e o trabalho.

1.3 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: PESQUISA-FORMAÇÃO ONLINE

“Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar...”
(Antônio Machado)

Em função de minha vinculação à pesquisa maior, da qual nasce esta tese, e com a qual se articula meu projeto de pesquisa, iniciei meu percurso metodológico participando dos encontros

presenciais de formação, o EPELLE, no primeiro semestre de 2011, ainda como professora em formação. Logo no segundo semestre, comecei a participar do grupo de pesquisa, quando participei do processo de seleção e fui aprovada para o doutorado, com início no ano seguinte. Iniciando o doutorado, no primeiro semestre de 2012, continuei participando dos encontros presenciais até o segundo semestre de 2013, quando passei a me dedicar exclusivamente à interlocução *online* do grupo de formação. Avaliando os objetivos da pesquisa e as possibilidades de sua implementação, com base nas orientações da banca no momento do exame de projeto, decidi me manter dedicada apenas à interação *online*. Provocar ainda mais as professoras, buscando indícios que me ajudassem a construir a compreensão sobre multiletramentos.

No início da pesquisa maior (2011-2012), nossa comunicação acontecia através de um grupo criado num provedor de correio eletrônico e funcionava para comunicados, informes, (“um - todos”), não havíamos conseguido criar, e não me parece ter sido o objetivo naquele momento, um espaço de interlocução virtual (“todos - todos”)²⁹. Com este objetivo, pensei em criar um grupo no *Facebook*, com as participantes do EPELLE, utilizando um site de relacionamentos que, através do questionário³⁰ de mapeamento, pude perceber que as professoras já utilizavam e tinham familiaridade. Meu objetivo era tentar ampliar as conversas e provocar mais discussões. A ideia era de continuarmos *online* as reflexões e diálogos iniciados nos encontros de quarta-feira, sem a intenção de corrigir, mas apenas de colocá-las para escrever. Nesse intuito, tive a preocupação de lê-las com sensibilidade e interesse. Quis, assim, perceber a possibilidade de criação de gêneros docentes multissemióticos. Também buscar escutar seus dilemas, assim como ouvir sobre seu dia a dia com as crianças. Além disso, conhecer seus interesses e opiniões. E por fim, captar suas concepções sobre alfabetização e letramento. Como só nós do grupo veríamos o que seria publicado, em função do grupo ser fechado, e suas postagens não poderem ser visualizadas por quem dele não participava, poderiam, se quisessem, postar fotos de atividades realizadas com alunos, enfim, um lugar de “dizer”. Investi, portanto, na criação deste grupo no *Facebook* em agosto de 2012, apoiada na teoria de Santos, apostando no grupo como possibilidade de educação on-line.

²⁹ Lèvy (1999) diferencia três categorias comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos. Na modalidade um-todos traz como exemplo a comunicação levada a cabo pela imprensa, o rádio e a televisão onde o comunicante envia mensagens a todos ao mesmo tempo. Na modalidade um-um ocorre a interlocução entre sujeitos entre si como por correio ou telefone, e, por fim, a categoria todos-todos possibilitada pelo ciberespaço que permite a constituição de comunidades, onde o polo de emissão é liberado e a comunicação pode ocorrer de muitos para muitos ampliando a possibilidade de interação entre muitos sujeitos. (LÉVY, 1999. p.63)

³⁰A interpretação dos questionários foi utilizada como primeira aproximação do tema da pesquisa pelas professoras e para um mapeamento inicial dos usos e consumos culturais dos participantes do grupo. O modelo de questionário testado e utilizado encontra-se nos anexos.

A educação On-line não é simples sinônimo de educação a distância. A educação on-line é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagens mediadas por encontros presenciais; quanto a distância, (...) ou ainda híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (...) no caso da educação on-line, os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência, estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos (...). (SANTOS, 2006, p.125)

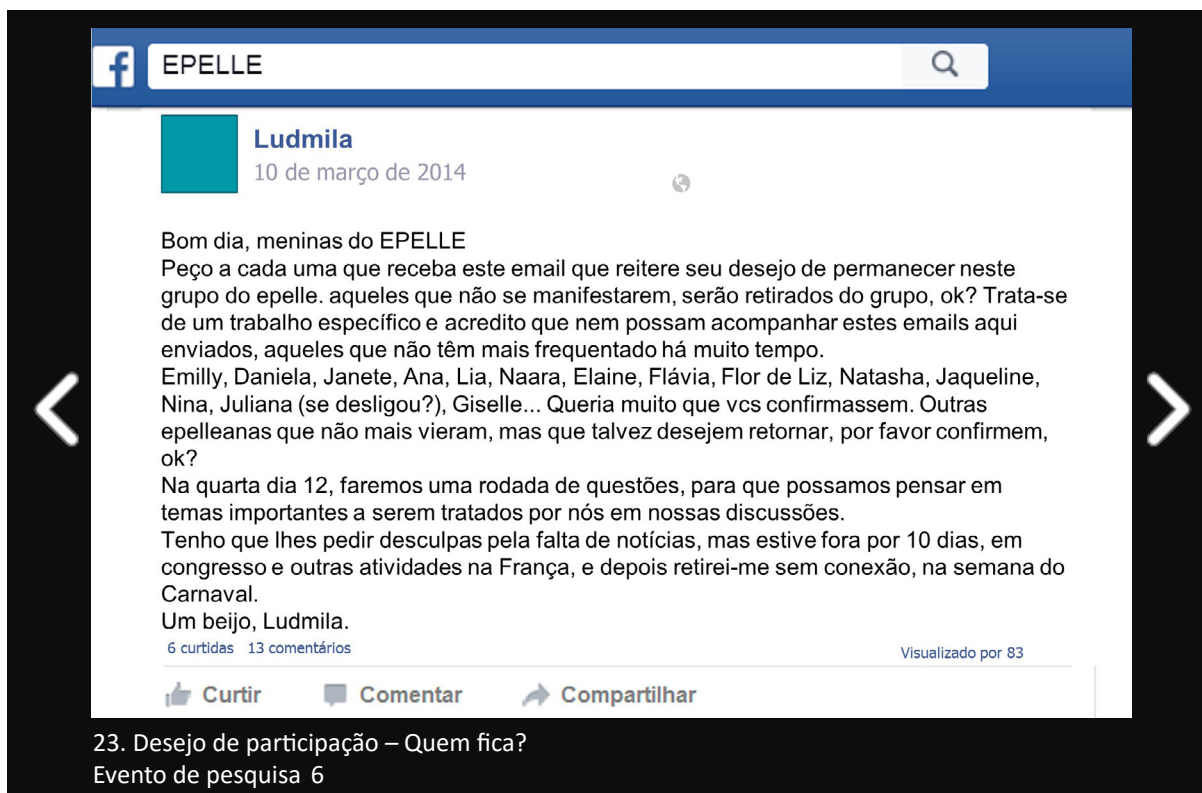


O grupo virtual contava no momento de interpretação dos eventos desta pesquisa com 67 participantes ³¹. Dentre os membros, tínhamos: 42 professoras alfabetizadoras e um professor, 23 pessoas que compõem a equipe de pesquisa-formação entre bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandas, uma coordenadora e uma vice-coordenadora. Embora algumas pessoas permanecessem no grupo virtual mesmo tendo se afastado dos encontros presenciais, busquei ³²manter no grupo durante a pesquisa apenas as pessoas que tenham em algum momento participado do EPELLE, não permitindo convites de amigos de amigos.

³¹Em 2015 a coordenadora da pesquisa maior optou por convidar outras pessoas interessadas que não participaram dos encontros presenciais, entre elas, pesquisadores do campo educacional com quem mantém interlocução acadêmica. Ao finalizar esta tese eram 101 participantes no grupo.

³²Inicialmente (2012–2014) a configuração de participação no grupo foi alterada para que apenas a coordenadora e eu pudéssemos aprovar a entrada no grupo. Meu objetivo era garantir a privacidade do grupo criando um ambiente propício para as interlocuções da formação.

Esse grupo não foi constante durante os anos de sua existência, refletindo de certa forma a mobilidade dos encontros presenciais. Das professoras participantes do EPELLE, apenas uma nunca participou do grupo virtual, pois não possuía conta na rede social e não quis criá-la, mesmo diante de nossa proposta.



Foi evidente que o grupo no *Facebook* foi gradativamente se tornando suporte privilegiado de comunicação, no envio de comunicados, textos e divulgação de eventos. No entanto, algumas professoras preferiram manter o envio de textos solicitados pelo e-mail, apenas às formadoras ou à coordenadora.

Após a defesa do projeto, com o objetivo de eleger as professoras que seriam sujeitos da pesquisa, ajustando meu foco para a necessária interpretação que precisaria realizar e estabelecendo combinados para a realização da pesquisa, enviei às professoras uma carta apresentando a pesquisa, seus objetivos e convidando-as a participar mais diretamente do meu tema de pesquisa.

Oi, gostaria de convidá-la a participar da minha pesquisa-formação on-line! Neste momento estou formando um grupo de professoras que participem ou tenham participado do EPELLE, que se proponham a participar de discussões virtuais sobre multiletramentos e outras questões que considerarmos relevantes para o ensino da língua nos dias atuais. Estou interessada em conhecer seus usos e consumos culturais, investigar os usos das mídias e da tecnologia nos âmbitos pessoal e profissional, além de identificar práticas e dificuldades. Você gostaria de participar?

Foram trinta e sete mensagens ³³ enviadas através do bate-papo com a carta-convite em treze de abril de 2014. Obtive retorno de quinze professoras que me responderam interessadas em participar das discussões da pesquisa. Resolvi realizar com as professoras que se dispuseram a participar uma entrevista semiestruturada, que me permitisse

fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004:216)

A autora alerta que realizar entrevistas “não é tarefa banal” e que “é preciso propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa” (*Op.Cit.*p.216). Reconhecendo a complexidade da tarefa e buscando encarar o desafio, preparei o roteiro, compartilhei, discuti e alterei-o a partir da interlocução com minha orientadora e com parceiras de pesquisa, atenta às exigências que propõe Duarte:

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa; b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação; c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista; d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004.p.216)

Enviei às professoras que responderam positivamente um novo convite para participar de uma entrevista coletiva. Planejei a entrevista com o objetivo de ouvi-las sobre suas práticas com as mídias, seus usos e consumos, sua participação no grupo virtual e esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa, estabelecendo acordos e combinados. A entrevista foi pensada em quatro eixos, a saber:

- 1: consumo/produção na rede;
- 2: papel da interação em rede na formação das subjetividades docentes e identidades profissionais de professoras alfabetizadoras;
- 3: multiletramentos;
- 4: interlocução na pesquisa *online*;

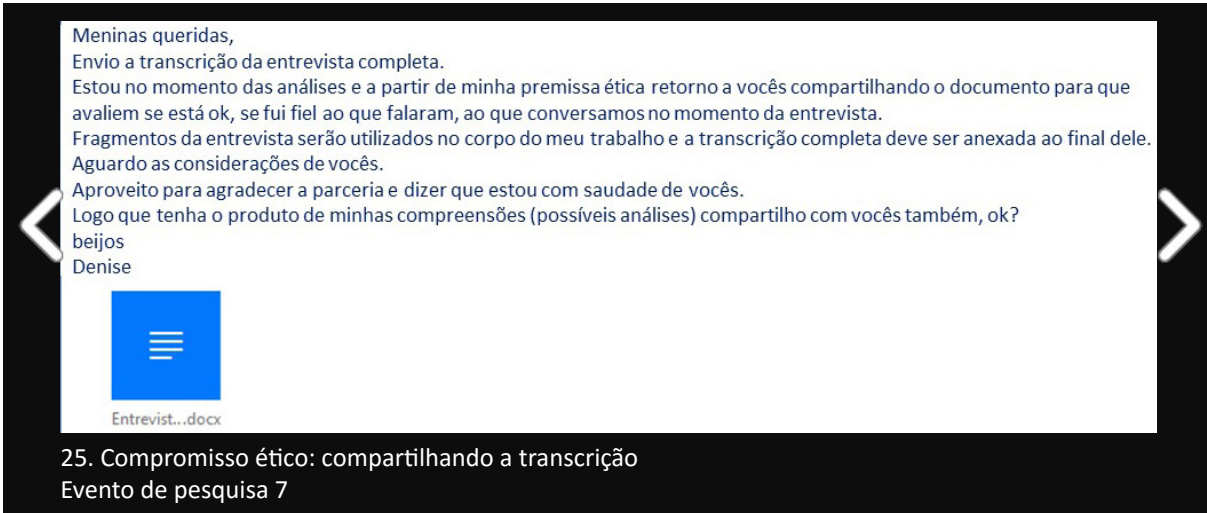
³³A carta foi enviada a todas as professoras que participavam do grupo naquela ocasião.

Foram realizadas três entrevistas em datas diferentes, em função da dificuldade de conciliar a agenda das professoras. Foram realizadas no mês de junho e julho de 2014. Participaram das entrevistas dez professoras. Convidei pesquisadoras parceiras do grupo de pesquisa para participar das entrevistas e tive a participação de duas delas, cada uma em uma entrevista. A última das três entrevistas realizei como única pesquisadora junto a três professoras que dela participaram.


Conduzi a conversa num tom de informalidade, dando espaço para as professoras trazerem o que lhes interessava narrar e discutir, mantendo-me “aberta às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado”. (*Op. Cit.* p.223)

Numa das entrevistas, tive de lembrar algumas vezes às professoras que estava gravando e que a entrevista seria transcrita e anexada ao trabalho para que evitassem citar nomes e fazer colocações que não quisessem ver expostos depois. Mesmo assim, comprometida com minha premissa ética, retirei fragmentos que citavam nomes e traziam informações e situações relacionadas a outras pessoas que não participavam da entrevista. Mais uma vez foi Duarte me auxiliou ao afirmar que “entrevistas podem e devem ser editadas”. Segundo a autora é interessante “retirar também as respostas obtidas por meio de perguntas capciosas, ambíguas, tendenciosas ou que tenham levado o informante a confirmar ou negar afirmações feitas pelo pesquisador” (DUARTE, 2004.p.221).

Compartilhei com as professoras a transcrição editada, e em casos que julguei importante solicitei autorização para as omissões e perguntei se desejavam manter fragmentos que poderiam ser considerados pouco éticos ou mais polêmicos. A transcrição destas entrevistas junto às mensagens trocadas por e-mail, as postagens realizadas no EV e, em perfis pessoais, páginas ou blogs quando autorizados pelas professoras, compõem o corpus que interpretei nesta pesquisa.



Meninas queridas,
Envio a transcrição da entrevista completa.
Estou no momento das análises e a partir de minha premissa ética retorno a vocês compartilhando o documento para que avaliem se está ok, se fui fiel ao que falaram, ao que conversamos no momento da entrevista.
Fragmentos da entrevista serão utilizados no corpo do meu trabalho e a transcrição completa deve ser anexada ao final dele.
Aguardo as considerações de vocês.
Aproveito para agradecer a parceria e dizer que estou com saudade de vocês.
Logo que tenha o produto de minhas compreensões (possíveis análises) compartilho com vocês também, ok?
beijos
Denise



Entrevist...docx

25. Compromisso ético: compartilhando a transcrição
Evento de pesquisa 7



2. A INTERLOCUÇÃO NO GRUPO VIRTUAL



Coerentemente com o que anuncio, a partir da metodologia de análise de discursos proposta por Bakhtin, apresento minha compreensão dos eventos a partir das condições concretas em que se realizaram (BAKHTIN, 2006, p.127). Reconhecer o funcionamento e os usos que os sujeitos faziam dos dispositivos e das redes sociais se tornou muito importante para que eu pudesse compreender a interlocação mediada por dispositivos móveis e fixos nos espaços de interlocação que pesquisava.

Conhecimentos que poderiam ser considerados consolidados e partilhados por todos os envolvidos na comunicação *online* não eram e percebi que poderiam criar, e de fato, por vezes, criaram, dificuldades na interlocação. Observar, descrever e refletir sobre os usos de plataformas e dispositivos, buscando me aproximar do modo como os outros desta pesquisa se movimentavam e criavam trajetórias na rede passou a ser uma das tarefas fundamentais desta pesquisa-formação.

Um usuário despreocupado poderia considerar: “postei, foi visto!” Para o desenvolvimento desta pesquisa foi preciso compreender que nem sempre é assim, mesmo quando a pessoa diz que marcou alguém numa publicação. Analisando o que poderia ter ocorrido num episódio³⁴, em que um dos sujeitos, num comentário em uma de suas publicações pessoais, estranha não ter sido lido por outro alegando tê-lo marcado. Fui em busca de pistas. Percebi que, na verdade, a autora da publicação estava utilizando o verbo marcar, para falar de edição de privacidade, ou seja, ela havia deixado a publicação aberta, para que outra pessoa pudesse vê-la, e fechada à maioria dos outros amigos virtuais. Nesse caso, como não houve notificação do site, embora a pessoa pudesse ter visto, já que tinha acesso aberto a ela, a publicação não foi lida.

A configuração de privacidade do *Facebook*³⁵ permite estabelecer diferenciadas relações interlocutivas com grupos ou pessoas distintas. O usuário, escolhe com quem compartilhar cada uma de suas publicações ou álbuns de fotografias. Assim, como numa pesquisa na qual o contato é presencial, as professoras só compartilham com o pesquisador, os enunciados que querem. Reconhecer esse recurso e essa possibilidade desconstrói a ideia de onipresença e onisciência do pesquisador sobre o pesquisado numa pesquisa *online* e o coloca diante do limite de qualquer pesquisa em Ciências Humanas, nas quais os acordos entre pesquisador e professoras participantes são fundamentais, colaborando para a qualidade da pesquisa e garantindo o compromisso ético na mesma.

³⁴ Conforme explicitiei na discussão metodológica opto por identificar apenas postagens realizadas dentro do EV ou de professoras que autorizaram o uso de material postado em seus perfis pessoais. Como não é o caso desta situação, que se mostrou relevante para a reflexão, faço uso da situação descrevendo-a sem nomear os envolvidos ou trazer o evento explicitamente.





O *Facebook* tem concentrado bastante a comunicação das pessoas, que marcam eventos, combinam encontros, trocam informações, textos e vídeos através de sua interface. A possibilidade de convergência é uma possível explicação para essa popularidade. Compreendo a possibilidade de convergência como “transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos”. O consumidor tem papel ativo, dando sentido a essa dispersão e podendo manter interação complexa entre novas e antigas mídias, fazendo as informações circularem pelo mesmo espaço. Não manter uma conta na rede social, hoje em dia, é ser em certa medida, excluído da comunicação, não ficar sabendo de eventos, notícias dos amigos, entre outros (JENKINS, 2009, p.29-30). Clara e Luísa ajudaram-me a confirmar esta percepção:

Aí, o que mais que eu faço? Facebook. Facebook que é inevitável. Se você não acessa o Facebook, você fica por fora do que está rolando na cidade, na vida. Então eu vejo o Facebook todo dia. (Clara em entrevista coletiva em junho de 2014)

Meu pai até fala, “você não senta aqui, não assiste nada”, estou um pouco desinformada. Eu só não estou tão desinformada porque no Facebook você acaba se informando de tudo porque postam sobre tudo o que está acontecendo no mundo e você vai lendo. (Luísa em entrevista coletiva em julho de 2014)

Rosado e Tomé (2013:10) chamam atenção para o potencial informativo das redes sociais e colaboram com a compreensão que pude realizar nesta pesquisa quando afirmam que “as redes sociais assumem um papel importante para a formação em conhecimentos gerais dos jovens, os levando a ler, ver e ouvir aquilo que os amigos indicam, formando uma rede dinâmica de recomendações que cresce em volume à medida que avançam em idade.”

³⁵ O seletor de público permite que você escolha um público específico. Suas opções incluem:

-  **Público:** Ao compartilhar um conteúdo em Público, significa que todas as pessoas, mesmo as que estão fora do *Facebook*, podem vê-lo.
 -  **Amigos de amigos:** Esse público inclui todos os seus amigos e quaisquer amigos deles.
Amigos (e amigos de qualquer pessoa marcada): Esta opção permite que você publique itens para os seus amigos no *Facebook*. Se alguém mais estiver marcado em uma publicação, o público se expande para incluir a pessoa marcada e seus amigos.
 -  **Somente eu:** essa opção permite fazer publicações na Linha do Tempo que ficam visíveis somente para você. As publicações com o público Somente eu aparecerão em seu Feed de notícias, mas não nos Feeds de notícias dos seus amigos. Se você marcar alguém em uma publicação Somente eu, a pessoa poderá ver a publicação.
 -  **Personalizado:** Ao escolher Personalizado, você compartilha itens, seletivamente, com pessoas específicas ou então os oculta. Você também pode compartilhar itens com listas de amigos configuradas, como Família ou Melhores amigos, ou ocultar publicações da sua lista de Colegas de trabalho. Personalizado também oferece a opção de compartilhar com grupos ou redes dos quais você faz parte.
- Disponível em <https://www.Facebook.com/help/211513702214269>

Optei, nesta pesquisa, por manter a comunicação com as professoras através da rede social e, portanto, exclusivamente com os sujeitos que participavam do EV. Por este motivo, as professoras que participavam dos encontros presenciais, mas que não eram usuárias frequentes da rede, pouco participavam das ações formativas e investigativas de minha pesquisa específica. Uma das professoras participantes dos encontros presenciais, das que havia relatado não ser uma usuária frequente da rede, participou da primeira entrevista coletiva realizada, apenas porque coincidentemente estava presente no LEDUC, por outras razões, exatamente no momento da realização da entrevista. Ela relatou que não havia sido informada da entrevista marcada justamente por esta ter sido combinada através do *Facebook*. Ela se prontificou a participar da entrevista e seu discurso não apenas compõe a coleção de eventos deste trabalho, mas certamente amplia a riqueza da compreensão possível.

Se tudo - ou muito - hoje em dia, converge para aquele espaço, isso significa que todos que transitam ali veem tudo? Mesmo aqueles que têm conta na rede social em questão acessam o conteúdo por ali veiculado de forma muito diferente e, nesta pesquisa, foi possível compreender que os modos como utilizamos a rede social interferem diretamente nos sentidos criados sobre as mensagens e na possibilidade de interlocução. Há quem abra o *Facebook* todos os dias; há quem fique conectado através de dispositivos móveis o dia todo, recebendo notificações constantes; há quem receba as notificações por e-mail e só então acesse através do link recebido para comentar, curtir ou visualizar a publicação;

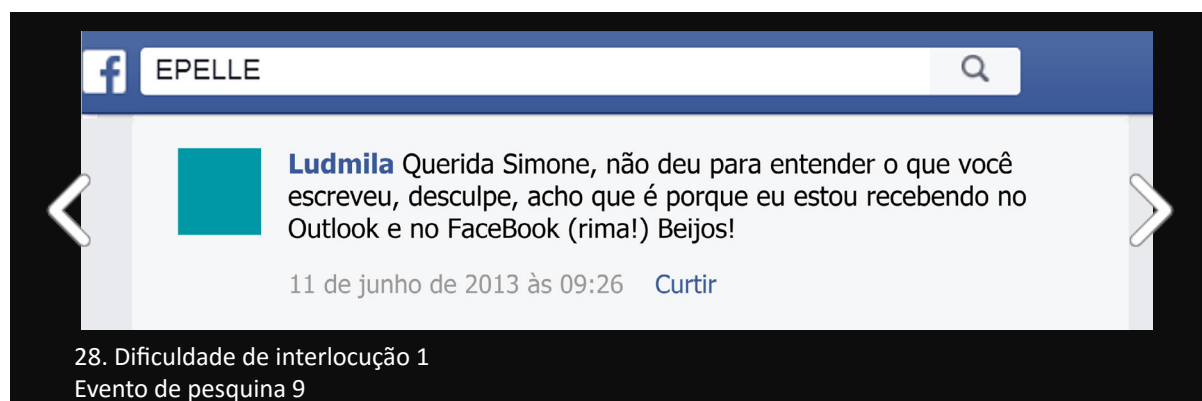
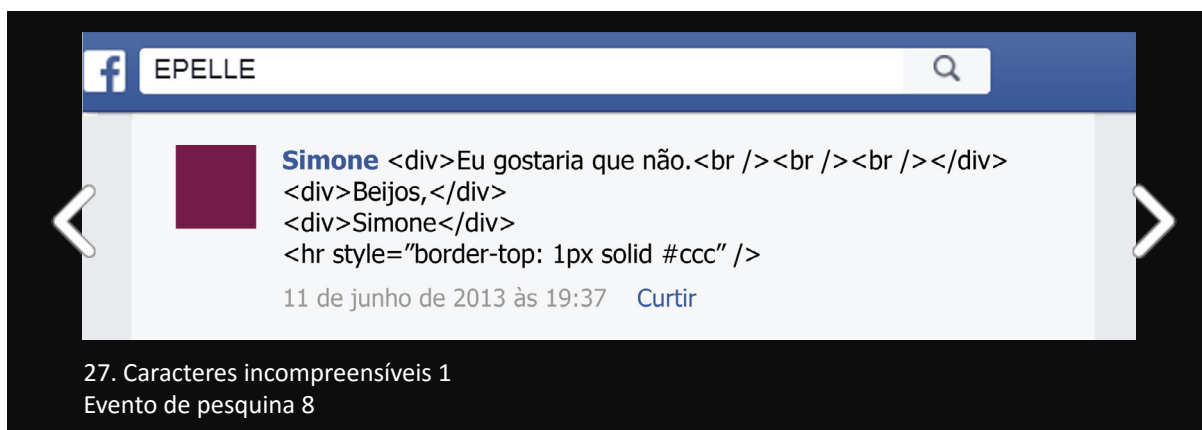


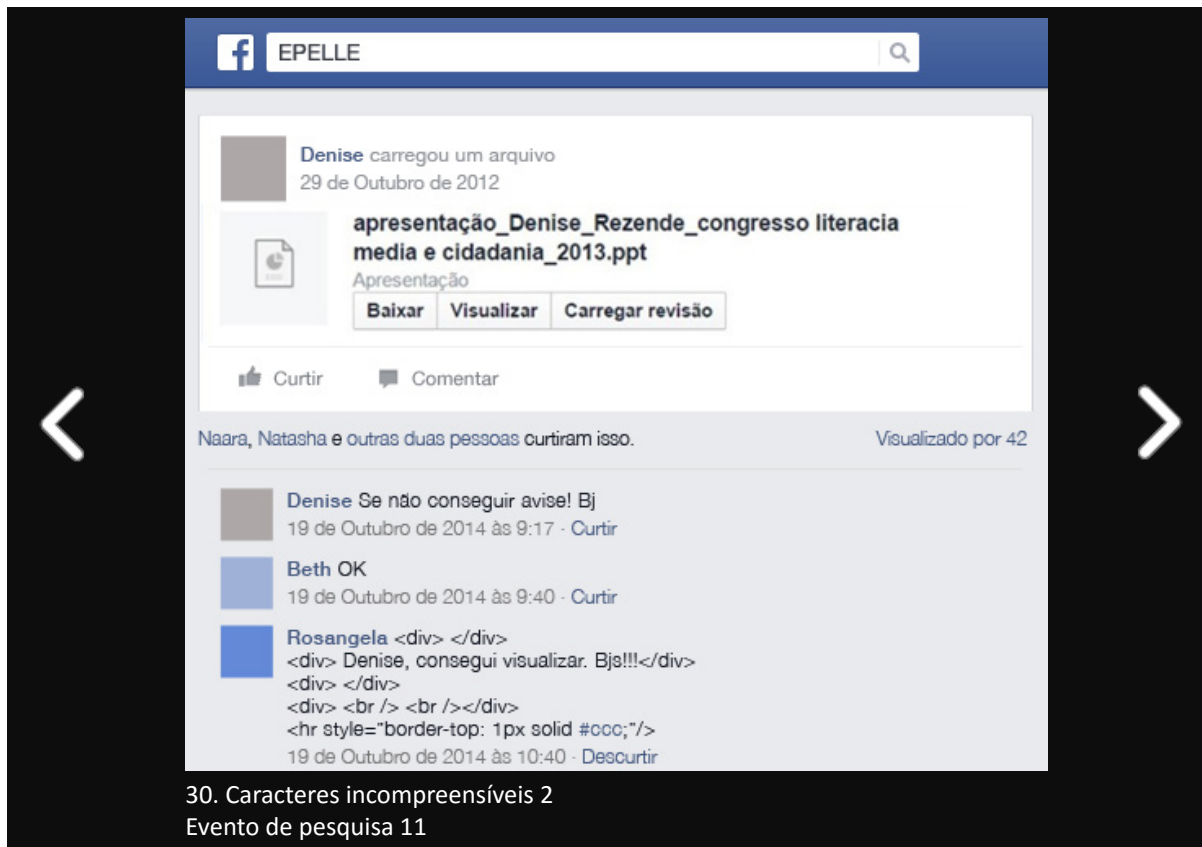
26. Como faço para responder a um comentário por e-mail?
 Fonte: <https://www.Facebook.com/help/223181717708081?sr=1&query=coment%C3%A1rio%20por%20e-mail&sid=0LhIwi6IQkzhrdLr4>

Existe quem veja quando entra na plataforma o feed de notícias para se atualizar sobre a postagem de todos os amigos na ordem em que lhe apresenta o aplicativo; há quem visite a página de alguns amigos para se atualizar apenas sobre amigos determinados; há quem apenas visualize as notificações e há, sem dúvida, aqueles que fazem tudo isso. E o que essas diferenças têm a ver com pesquisa no *Facebook*?

Buscar me aproximar do lugar do outro, de forma exotópica, não significa a mesma coisa que ver com seus próprios olhos, mas ao contrário é sempre supor aquilo que ele está vendo, sensibilizar-me pelo seu foco e pela sua lente e retornar aos meus, para que possa, do meu lugar, produzir conhecimentos que me alteraram e também a minha pesquisa, as companheiras de pesquisa e a interlocação que se estabelecia ali.

Foi preciso mudar, alternar meus modos de uso em diferentes dispositivos, reconfigurar meu perfil diversas vezes, para testar e tentar compreender como chegavam as notificações por e-mail, como era possível tomar conhecimento e responder a partir de uma outra plataforma, perguntar no grupo ou pelo bate-papo para as professoras como realizavam ou que sentidos atribuíam a determinadas ações, enfim, buscar várias maneiras, observar e analisar repetidamente, para aproximar-me, a partir dos indícios, dos modos particulares com que os participantes do grupo se relacionavam com o que era postado no EV.





Reclamações de sumiços de textos ³⁶, comentários com caracteres incompreensíveis, foram alguns dos disparadores desta preocupação que me fizeram pensar que era preciso olhar para os usos e saberes dos sujeitos no grupo para conseguir perceber a interdiscursividade, intertextualidade e intergenericidade.

³⁶ A organização das postagens nos grupos do *Facebook* não tinham uma linearidade temporal. Elas iam se reorganizando de acordo com a interação com ela, ou seja, se uma postagem antiga fosse curtida novamente ou comentada ela subia e as mais recentes iam ficando abaixo desta.

A partir de leituras feitas, posso definir intertextualidade como

marcas da presença de tipos de enunciados, ou mesmo de enunciados, de outros textos, num determinado texto; a interdiscursividade como situações enunciativas que se apresentam no interior de outras situações enunciativas e a intergenericidade como cristalizações relativamente estáveis de situações enunciativas no âmbito das esferas de atividade, ou seja, à organização das discursividades segundo recortes sócio-históricos específicos do mundo humano – precisamente aquilo que faz um gênero “escolher” um texto, mas não vice-versa. (SOBRAL, 2007. p. 2108)

Compreender a relação entre os discursos passava por compreender como e se era lido o que havia sido postado antes por alguém. Era preciso entender o funcionamento da interface e os usos que as professoras faziam dela, para buscar compreender as relações interdiscursivas. Naquilo que poderia, facilmente, ser considerado apenas falha no sistema, vi conteúdo relevante para esta pesquisa. Afinal, a maneira com que as professoras e pesquisadoras lidavam com os aparatos tecnológicos disponíveis alterava o modo como podiam ser lidas e, portanto, a possibilidade de interlocação naquele grupo. Esta reflexão relaciona-se a silêncios, deslocamentos, exotopia, dialogia, produção de sentidos e foi alterando o modo de compreensão da interlocação nesta pesquisa. Essas percepções e reflexões foram suscitando diversas questões: Quem lê, curte, posta? Como o faz? E quem não faz? Porque não faz?

2.1. AS CONFIGURAÇÕES TÉCNICAS DO DISPOSITIVO: OS USOS, CRIAÇÕES, INVERSÕES E SUBVERSÕES

O *Facebook*, por exemplo, é uma coisa que... eu olho para aquilo ali...é muita confusão... eu não consigo entender nada daquilo ali... eu não consigo entender nada daquilo ali... então assim... eu não sei se é porque eu nunca fiz curso de informática, nunca tive alguém que me ensinasse... Então eu nunca tive curiosidade mesmo em aprender... (Professora Júlia em entrevista realizada em junho de 2014.)

Por onde foram enviados estes comentários? Por email? Por este grupo aqui? Acho que deu ruído nesta comunicação. Eu vou finalmente ler as colocações da Denise, enviadas por *Facebook*, que ficam muito dificultadas em seu acesso para serem lidas, pois estas páginas estampadas de propagandas e emolduradas por outras chamadas de outros assuntos e outras pessoas não se presta à concentração em ideias de pesquisa. Pedirei a ela que me envie por word, vou ler com carinho e retomar as aparas. (Coordenadora em postagem no grupo virtual de pesquisa em 30 de outubro de 2014)

É importante reconhecer que o modo como as pessoas dão sentido às diferentes semioses em interrelação é bastante diferente. Acostumados a ter contato com os discursos organizados linearmente num texto verbal escrito ou com o verbal bem separado e organizado das outras formas de significação (sons, imagens, etc.), alguns estranham e sentem dificuldade com a profusão de imagens estáticas ou em movimento, que compõem a interface da rede social. São ícones, símbolos e índices que se misturam, numa explosão de cores e movimentos, dando forma a um painel interativo, cujos cantos, na tela visualizada, têm funções específicas, e podem dar acesso a informações particulares. Podem ainda levá-lo a outro site, indicado numa das propagandas; ou a uma outra janela, dentro do próprio *Facebook*, que embora parecida com a primeira, tem conteúdo, objetivo e organização discursiva diferente: Feed de notícias ³⁷, meu perfil ³⁸, minhas fotos ³⁹, fotos de amigos, entre outras.

Marcuschi atenta para a multissemiótica dos novos gêneros, que se ampliam em função dos novos suportes, ou seja, das possibilidades técnicas de produção e distribuição de conteúdo, mas também para o par risco/oportunidade que estas novas possibilidades trazem subjacentes.

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo assim na natureza dos recursos linguísticos utilizados. O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar. (MARCUSCHI, 2002, p.1)

Santaella (2000, p.4) por outro lado, alerta que para vivermos num mundo povoado pela multimodalidade de signos, é preciso que ampliemos nossa compreensão sobre eles, para além da compreensão estreita do signo verbal. É nesta tensão que vivemos.

Os prefixos *hiper* e *multi* podem ser sentidos por nós numa rápida olhada na banca de jornal, numa pesquisa num site de busca, no uso do caixa eletrônico, ou seja, estão no mundo, é uma realidade. A multiplicidade de semioses em relação tem consequências para o aprendizado e para a vida.

³⁷ Local onde se lê a atualização de todos os amigos que a pessoa acompanha na rede. Tudo que é postado por todos os amigos e é aberto a você pode ser visualizado no feed. Local onde se pode atualizar das publicações em geral. Organizado cronologicamente, ou seja, as postagens aparecem por ordem em relação ao horário da publicação.

³⁸ Página pessoal no *Facebook*. Local onde se lê as postagens de determinada pessoa. Ficam ali armazenadas todas as postagens e compartilhamentos, organizadas por ordem de publicação.

³⁹ Na página de cada usuário existe uma janela para a organização de fotos, vídeos, e amigos.

O alerta do risco de devastação trazido por Marcuschi parece apontar no sentido inverso, reconhecendo que o *multi* pode abarcar tanta coisa que traz intrínseco o risco de produzir esvaziamento e apagamento. Assim como a escolha do gênero tem relação direta com o objetivo da enunciação e, portanto, depende das atividades humanas nas esferas sociais, as diferentes semioses que compõem um texto, possibilidades de materialização do discurso através de diferentes signos, também têm.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas). (Bakhtin, 1997. p.302)

As semioses estão a serviço do discurso, o compõem, mas não o contrário. Cada um vai fazer uso dos signos linguísticos, ideográficos, imagéticos e dar sentido a eles a partir da relação que estabelece com o outro, ancorado nas experiências midiáticas que teve na escola e na vida, tornando sua a palavra, a imagem, o som, do Outro. Dessa forma, sua própria palavra vai se tornando outra e vai compondo seu discurso. Essa relação que tem lugar na experiência do sujeito não se encerra, mas passa pelo acesso e pelos usos dos dispositivos, que, por sua vez, estão mediando nossas relações interdiscursivas. O modo como utilizamos as plataformas, o tipo de dispositivo utilizado no acesso e a familiaridade com os recursos disponíveis por cada dispositivo ou aplicativo interferem sobremaneira no modo como compreendemos o que está sendo dito e nas interlocações possíveis com esses discursos.

Modelizar, como escreveu Machado (2013, p.50), “não é reproduzir modelos e sim estabelecer relações a partir de traços peculiares. Implica antes a adoção de uma espécie de algoritmo cujo resultado mostre que o objeto modelizado jamais resultará numa mera cópia”. A autora ainda complementa, ampliando a significação que nos interessa do termo aqui empregado, que modelização é “um conceito da semiótica discursiva de origem francesa onde significa a construção de modelos para garantir a possibilidade de falar coisas.”

A modelização é um dispositivo criativo de comunicação que condiciona nossas possibilidades de invenção e nossa visão de mundo, e portanto ao modo como respondemos

ao outro e ao mundo. Petrilli (2015)⁴⁰ relaciona modelação ao brinquedo LEGO⁴¹ com o qual a partir das peças disponíveis somos capazes de construir várias coisas, assim como a partir desse potencial inventivo, com os signos, somos capazes de criar novos mundos.

Ainda segundo a autora, graças à capacidade de modelização sintática, somos capazes de dar um passo atrás, de produzir discursos sobre os discursos, de realizar uma metassemiose.

Graças à sintaxe, a língua humana é como o brinquedo lego. Ela pode remontar um número limitado de peças de construção de maneiras infinitamente diversas. Como um dispositivo de modelagem, a língua pode produzir um número indefinido de modelos; em outras palavras, as mesmas peças podem ser desmontadas e juntadas para construir um número infinito de modelos diferentes. (PONZIO e PETRILLI, 2011.p.53)

Neste trabalho, pensar em modelização, em possibilidades e em impossibilidades significa discutir os limites que se impõem na comunicação virtual e os diferentes usos que os sujeitos vão fazendo, sempre em relação com o que podem fazer, seja pelas possibilidades técnicas ou por seus saberes em relação a elas, sempre relacionado à percepção metasemiótica, ou seja, a percepção que se tem sobre este saber/poder/fazer.



⁴⁰ Faço referência às discussões no III Encontro de estudos bakhtinianos realizado em novembro de 2015, em Niterói, Rio de Janeiro.

⁴¹ Brinquedo de encaixe. O Grupo LEGO é uma empresa privada com sede em Billund, na Dinamarca. A empresa ainda é propriedade da família Kirk Kristiansen, que fundou em 1932. O Grupo LEGO está envolvido no desenvolvimento da criatividade das crianças através de jogar e aprender. Baseado no mundialmente famoso tijolo LEGO®, a empresa hoje fornece brinquedos, experiências e materiais de ensino para crianças em mais de 130 países. (Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/LEGO_Group)

No aplicativo do *Facebook*, disponível em aparelhos *smartphone*, não era possível no período de realização desta pesquisa, por exemplo, adicionar uma descrição em fotos já postadas, nelas são permitidos apenas comentários, dos quais algumas pessoas se valem para fazer a descrição. Podemos ver na imagem que a professora descreve no comentário o que podemos ver na foto postada. Neste caso, ao compartilhar o relato sobre uma sequência de atividades realizadas com seus alunos, juntou os textos produzidos, registrando-os em uma só fotografia.



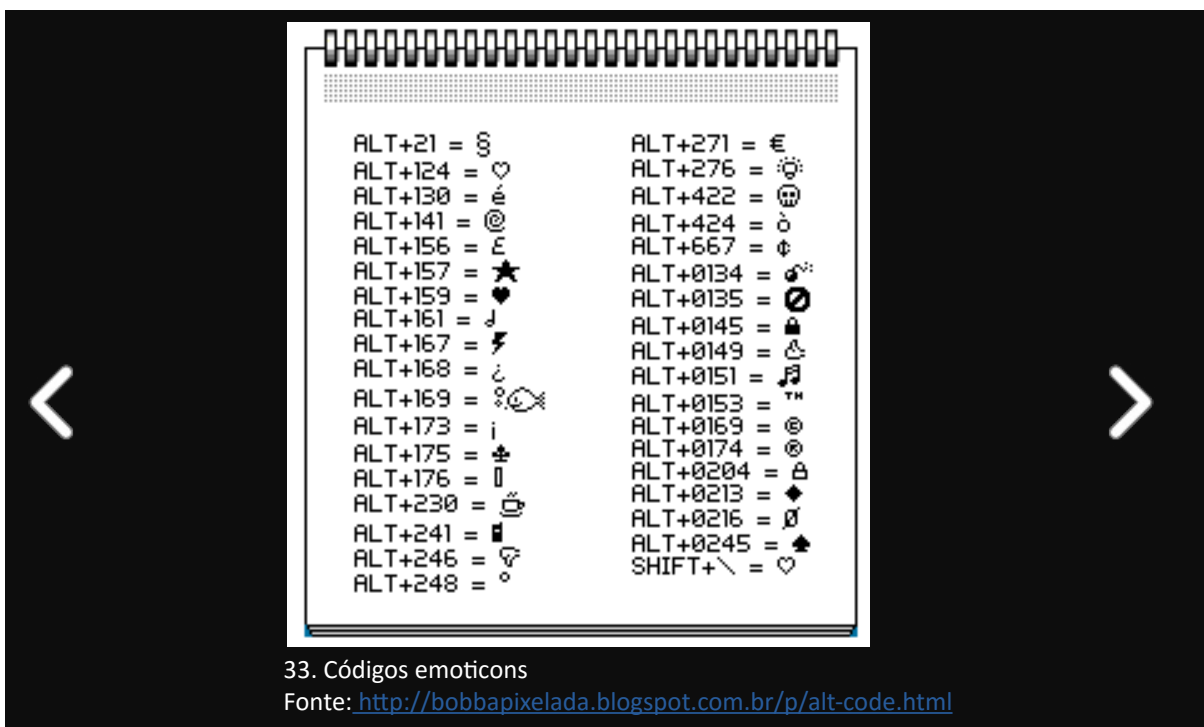
32. Legenda ou comentário?
Evento de pesquisa 12

Legenda e comentário são gêneros diferentes com funções diferentes. A legenda é o texto que acompanha a imagem ou conteúdo da postagem. No caso de fotografias, normalmente aparece como uma descrição que traz informações sobre a foto, uma espécie de apresentação do momento vivido aos amigos. Fica visível, em destaque, acima da fotografia, independentemente do número de comentários e curtidas que a foto receba, pode ser facilmente visualizada ao se ter contato com a postagem. O espaço do comentário é reservado para a interação com os amigos sobre o conteúdo compartilhado. É o local onde os amigos escrevem o que acharam da foto ou enviam recados normalmente relacionada ao evento exibido, direcionando-os ao dono do perfil ou autor da publicação, quando muitos comentários são adicionados fica difícil encontrar os primeiros comentários publicados.

Nesse sentido é possível afirmar que os usuários das redes sociais subvertem os usos com novos usos e vão criando demandas para a mudança de configurações e recursos do próprio aplicativo. As possibilidades técnicas alteram as possibilidades linguísticas, influenciando na escolha do gênero. Esses usos subversivos vão também alterando as interfaces numa relação de retroalimentação. Exemplo desta alteração foram os emoticons⁴².

Talvez os emoticons sejam a marca mais prototípica da transmutação que se reflete na escrita do chat, pois sinais de pontuação, letras, números e outros caracteres são combinados, a fim de transmitir emoções e outras manifestações de uma comunicação face a face. Não seria, então, redundante afirmar que estes caracteres [...] foram (no sentido bakhtiniano) absorvidos e reinterpretados pelo gênero chat, reconfigurando-se em uma nova escrita. (ARAÚJO, 2003, p. 100)

Inicialmente, os emoticons eram criados com caracteres pelos próprios usuários, que representavam por lembrar algo como uma carinha feliz, como por exemplo usando dois pontos e parêntese. :))



Em pouco tempo, os programadores conseguiram implementar uma codificação em que o usuário pudesse, a partir da combinações de teclas como as que utilizei no parágrafo acima, conseguir uma imagem que aparecia (e ainda aparece) no programa, documento ou na plataforma utilizada. ☺

⁴² Carinhas e símbolos que representam emoções.

Smiley	Nome	Atalho
	Sorriso	:-) :) :] =)
	Triste	:((([=(
	Suspiro	:-O :O :-o :o
	Sorriso aberto	:-D :D =D
	Língua	:-P :P :-p :p =P
	Piscando os olhos	;-) ;)
	Sorriso fofo	:3
	Beijo	:-* :*
	Contrariado	>:(>:(
	Óculos	8-) 8) B-) B)
	Óculos de sol	8- 8 B- B
	Chateado	>:O >:-O >:o >:-o
	Confuso	o.O O.o
	Tubarão	(^^^)
	Pacman	:v
	Vesgo	-_-
	Anjo	O:) O:-)
	Demônio	3:) 3:-)
	Indeciso	:/ :-/ :\ :-\
	Choro	:'(
	Chris Putnam	:putnam:
	Robô	:]
	Coração	<3
	Contente	^_^
	Joinha	(Y)
	42	:42:
	Pinguim	<(")

34. Emoticons

Fonte: <http://marcuspeessoa.com.br/emoticons-secretos-do-Facebook/>

Hoje a interface do *Facebook* já é programada para que uma determinada imagem apareça ao serem teclados os caracteres sem a necessidade de usar a tecla ALT, que fazia da operação bastante complexa para o usuário. Além disso, diferentes imagens, inclusive em movimento, GIF⁴³, estão disponíveis num banco de imagens para que o usuário possa usar em mensagens e comentários.

⁴³ GIF (Graphics Interchange Format ou formato de intercâmbio de gráficos) é um formato de imagem muito usado na Internet, e que foi lançado em 1987 pela CompuServe, para disponibilizar um formato de imagem com cores em substituição do formato RLE, que era apenas preto e branco. Um tipo particular de GIF bastante conhecido é o chamado GIF animado. Ele na verdade é composto de várias imagens do formato GIF, compactadas em um só arquivo. Essa variante é utilizada para compactar objetos em jogos eletrônicos, para usar como emoticon em mensageiros instantâneos e para enfeitar sites na Internet. Disponível em <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html>



Os usuários foram construindo significados e partilhando-os, criaram uma convenção que foi apropriada pelos desenvolvedores, que foram se adaptando aos usos e facilitando a utilização das imagens.

É preciso ressaltar que essa relação de alteração e inclusão de recursos a partir da invenção e necessidade dos usuários não é imediata e vem marcada pela questão comercial. As mudanças na interface acontecem quando o desenvolvedor está atento a esses usos diferenciados que os sujeitos vão realizando, à criação de demanda por parte do usuário que pode, através de canais de comunicação com a empresa, relatar problemas, fazer denúncias e sugestões, o que configura o que chamo cultura da participação.

A expressão cultura da participação contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídias como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. (JENKINS, 2009, p.30)



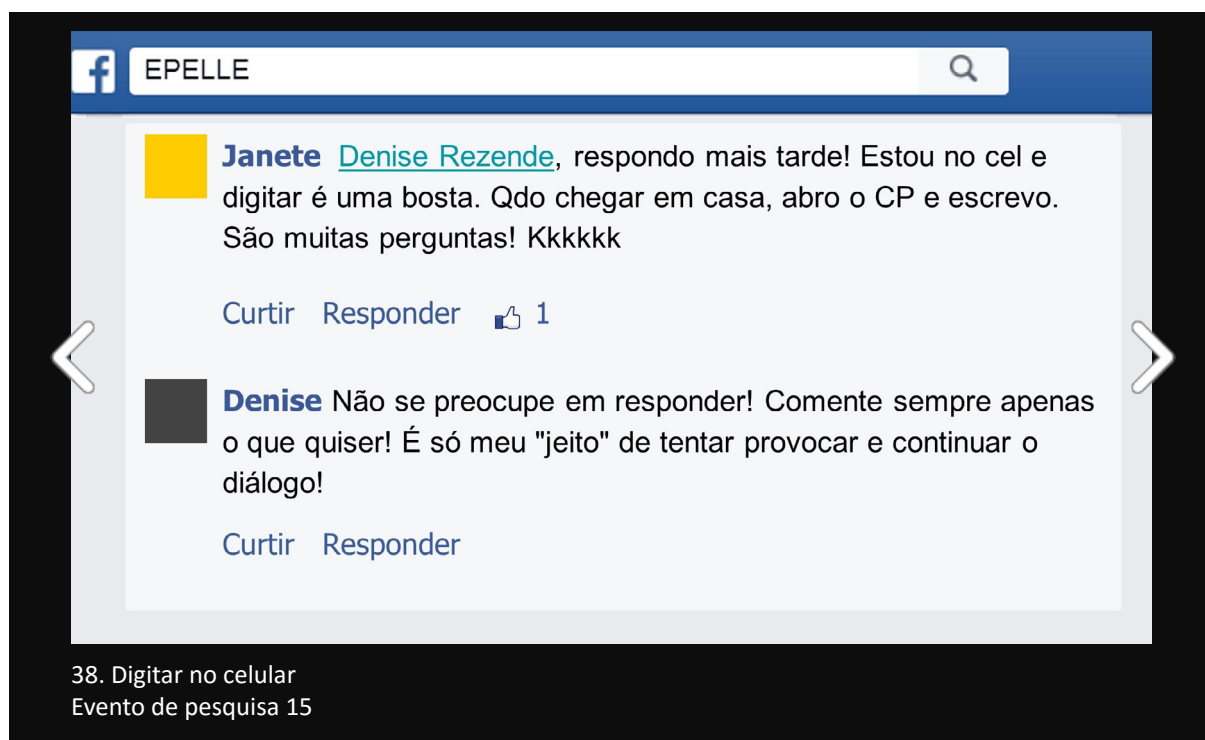
36. Cultura de participação: pesquisa do *Facebook*
Evento de pesquisa 14

É preciso registrar que essas mudanças na configuração de aplicativos e interfaces não são realizadas pelo desejo de um usuário, mas quando a empresa percebe ou considera que precisa alterar o produto para garantir usabilidade e manter a fidelidade de seus usuários. Jenkins (2009) lembra que nem todos os participantes participam deste jogo nas mesmas condições afirmando que “corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações da mídia – ainda exercem maior poder que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros”. (JENKINS, 2009, p.30)



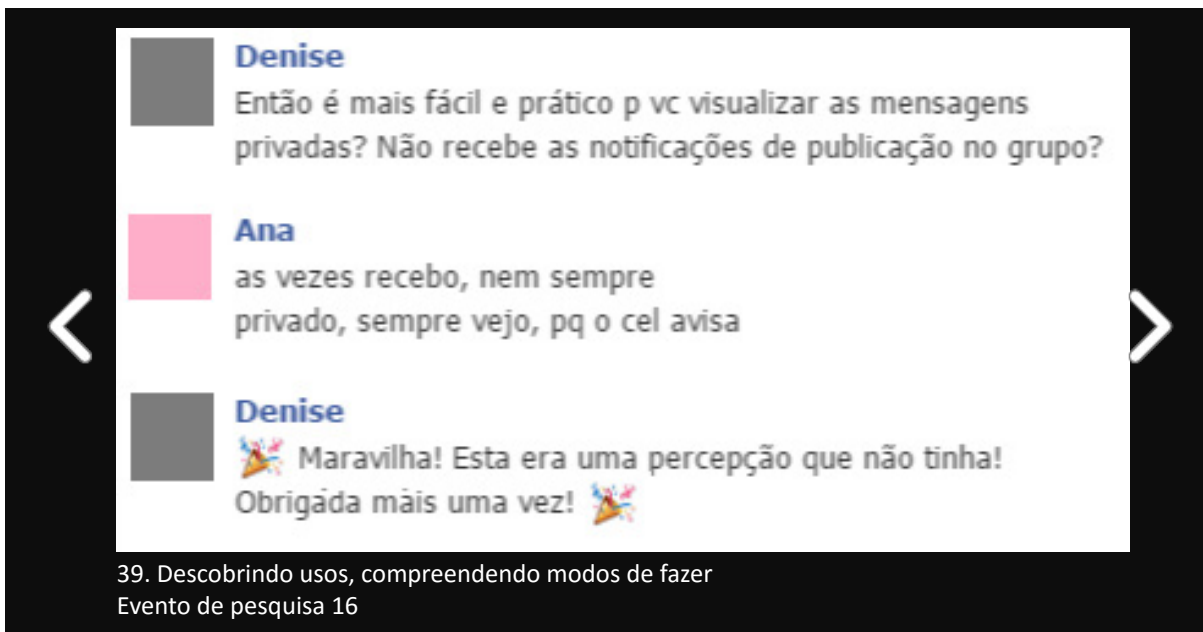
37. Em busca da fidelização do usuário
Fonte: CALVÃO e PIMENTEL, 2014.p.132

Foi possível perceber, a partir desta pesquisa, que a mudança de dispositivo no uso das plataformas e interfaces requer ações diferentes para produzir resultados discursivos semelhantes. Digitar comentários, publicações ou e-mail no celular ou no *laptop*, por exemplo, são ações bastante distintas em função das possibilidades técnicas dos aparelhos, tamanho de teclado, recursos disponíveis.



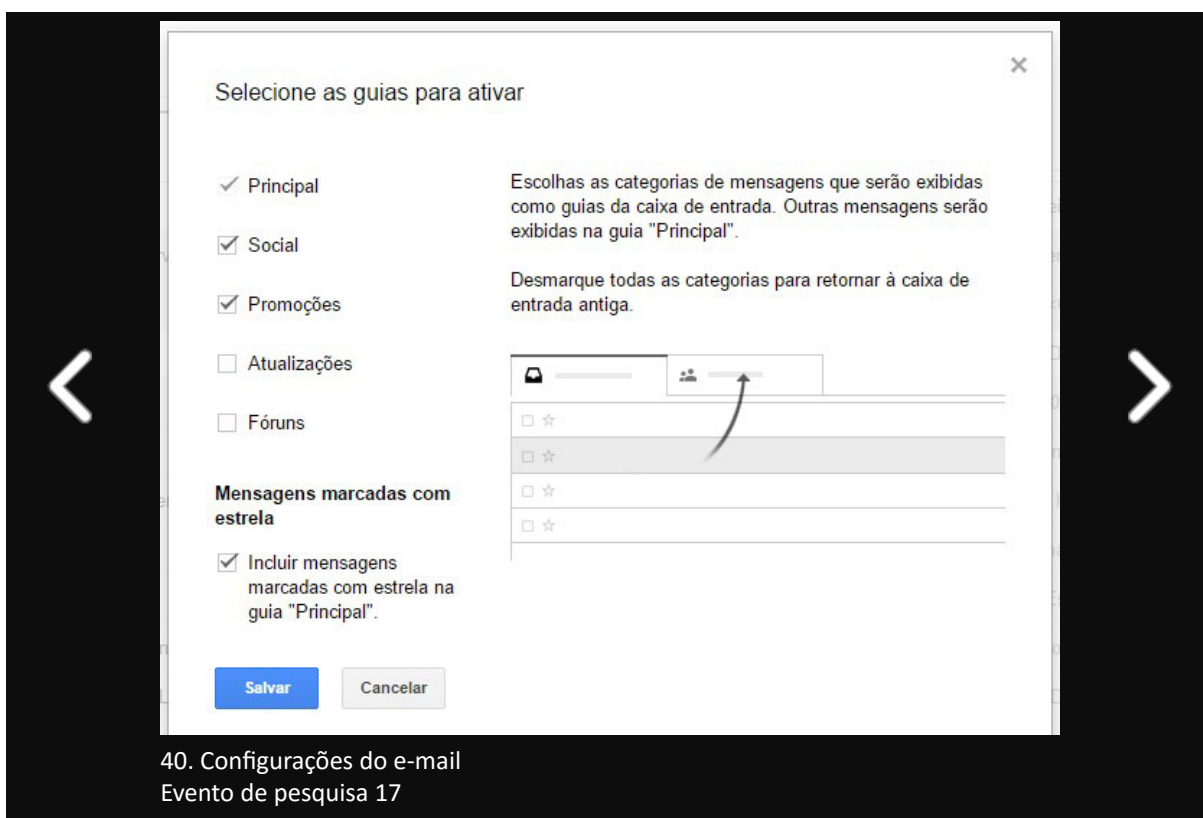
Essa diferença foi marcada algumas vezes durante as interlocações, chegando a ser utilizada como justificativa para a interrupção do diálogo. Nesse sentido, precisei pensar na modelização produzida pela configuração dos aparatos tecnológicos em nossa comunicação na contemporaneidade e mais especificamente nas possibilidades de interlocação com o Outro, mediada por esses dispositivos. O tempo de diálogo e número de provocações em cada postagem, bem como a forma de fazê-las na interlocação com cada uma das professoras, configuraram-se em desafios permanentes desta pesquisa. As professoras usavam o grupo de modo diferente e reagiam de modo diverso às provocações.

As professoras e pesquisadoras, durante a pesquisa, relataram algumas vezes não ter recebido determinada mensagem por e-mail, não terem sido notificadas de uma postagem no grupo e isso me intrigava.



39. Descobrimo usos, compreendendo modos de fazer
Evento de pesquisa 16

Visualizo com frequência, mensagens recebidas por e-mail através do *smartphone*, mas nem sempre as respondo por ali, já que algumas demandam uma resposta mais longa ou mais elaborada que o teclado do celular ou a concomitância com outras tarefas permitiria. Ao acessar o provedor de e-mail pelo computador, muitas vezes tive dificuldade de resgatar uma ou outra mensagem. As configurações dos dispositivos são bem diferentes e, enquanto no celular é possível ver todas as mensagens a mim enviadas numa só tela, no computador elas são armazenadas em caixas específicas, como se pode ver na imagem abaixo: principal, social, promoções.



40. Configurações do e-mail
Evento de pesquisa 17

Por falta de desejo e/ou tempo, nunca configurei minha caixa e o sistema, por minha negligência, toma as decisões de organização por mim. Por diversas vezes, diante do sumiço de algumas mensagens, recorro ao celular e encaminho a mim mesma a tal mensagem fujona para que possa encontrar na caixa principal do e-mail pelo computador e arquivar a mensagem importante, salvar arquivos ou respondê-la por ali.

Esta é a minha tática, certamente existem outras. Vamos através dos usos e da familiaridade com os recursos disponíveis nas interfaces que utilizamos, compreendendo os mecanismos, as configurações e encontrando alternativas úteis à demanda por comunicação.

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas(...) Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.
(CERTEAU, 1994 .p.100/101)

Fui convencida, no decorrer desta pesquisa, de que cada um de nós utiliza e configura os diferentes aplicativos e programas segundo possibilidades e não apenas segundo necessidades. Percebi ainda que a administração das “vontades” dos sistemas operacionais, embora pensados para facilitar e organizar a vida dos usuários, podem complicá-la quando não tomamos conhecimento de seu funcionamento e encontramos formas de usar as configurações a nosso favor. Embora sejam competências técnicas, defendo que estes saberes, assim como o uso do lápis ou o manuseio do livro ou jornal impresso, compõem os eventos de letramento contemporâneos.

Trata-se, portanto, nesta pesquisa de, concordando com Marcuschi (2005, p.26), “antes de entrar propriamente na análise dos gêneros virtuais, (...) analisar os ambientes ou entornos virtuais em que esses gêneros se situam”. Pensar nesses usos e possibilidades de uso é pensar a interlocação no mundo contemporâneo. Explicitar os entraves cotidianos me parece importante. Nosso objetivo primeiro é o de compreender e nos fazer compreendidos, de comunicar, de interagir e nos causa estranhamento a não resposta a um e-mail ou mensagem, uma resposta tardia, um enunciado que desconsidera o enunciado anterior dos interlocutores, comentário fora de contexto que repete o que já havia sido dito em comentários não lidos pelo seu criador.

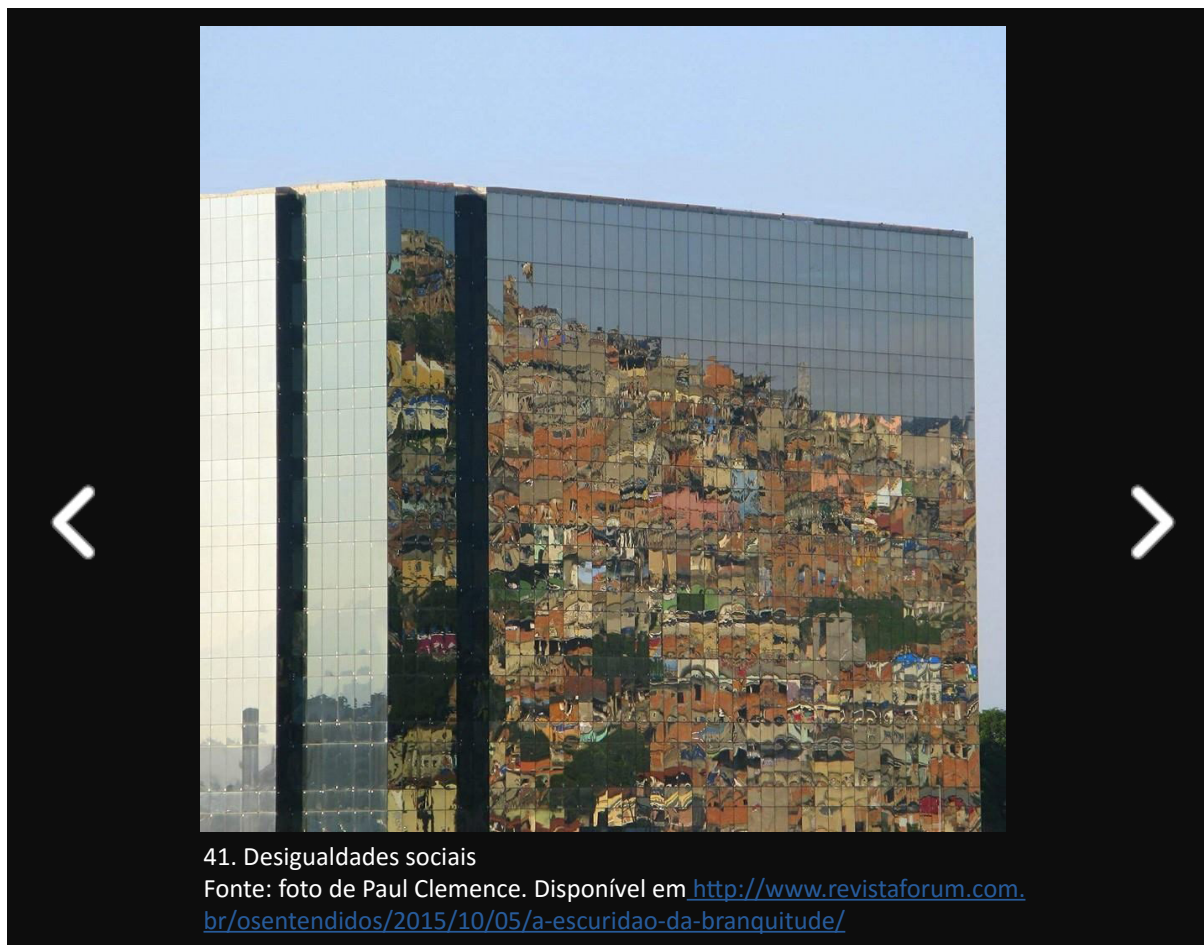
Todos esses comportamentos precisam ser interpretados, pois entram na relação dialógica da linguagem, de certa forma diminuindo o potencial de dialogismo, de interconstituição discursiva, empobrecendo ou enriquecendo o diálogo.

Os artefatos, sejam eles o lápis, o papel, o caderno, a tábua, a lousa, o computador, o *smartphone* ou o *tablet* nos trazem possibilidades que expandem e limitam a comunicação. É por isso que seus funcionamentos precisam ser explicitados quando os consideramos como dispositivos de interlocação e aprendizagem. Os conhecimentos e habilidades envolvidos em seus usos são ensinados e aprendidos na escola há milênios, como segurar um lápis, como escrever na linha, como se utiliza um caderno da capa até a contracapa, que se escreve na frente e no verso da página do caderno, entre outros aprendizados que não poderia aqui esgotar. Esses conhecimentos são aprendidos, mesmo que, intuitivamente, não são inerentes ao sujeito, naturais, autônomos ao ato de comunicar. Por que estranhar que nos novos suportes esses conhecimentos técnicos façam parte do aprendizado e que alterem a interlocação?

É como se a intuição e o autodidatismo fossem considerados intrínsecos a todos os sujeitos quando se trata de comunicação *online*. Percebi, nesta pesquisa, que não são. E que não há obvio quando falamos de sujeitos em interlocação. O que existe são presumidos partilhados. É possível presumir, mas não prever. É possível e eu diria que é preciso aumentar a disponibilidade para a compreensão dos usos, na medida em que esses usos se diversificam com as inúmeras possibilidades técnicas que nos são apresentadas pelo avanço da tecnologia. Mas é preciso compreender que essa diversificação trazida pelo avanço também vem acompanhada de dificuldade de adaptação, de necessidade de novos e constantes aprendizados.

Embora não entremos diretamente nesta discussão neste trabalho, julgo importante ressaltar que a dimensão de classe interfere no modo de utilização dos artefatos culturais tecnológicos e, portanto, não acredito numa acessibilidade irrestrita e ilimitada. Foi possível perceber diferenças significativas em relação ao acesso aos dispositivos e acesso à velocidade de conexão, a partir do relato das professoras, tanto no caso das próprias professoras quanto de seus alunos. Komesu colabora com minha compreensão ao afirmar que

O fato de a internet ter um número imensurável de fontes não significa que se pode ter acesso a todas elas. O leitor, como sujeito histórico, encontra-se condicionado pelos processos sociais dos quais decorrem seu conhecimento de mundo, suas preferências e suas práticas de exclusão. A chamada acessibilidade ilimitada desconsidera, além disso, a existência de dispositivos técnicos dos quais pessoas físicas e instituições se valem para serem colocadas em primeiro lugar em um ranking (como top links) de um site de busca, por exemplo. O emprego desses dispositivos restringe, e muito, o acesso a quaisquer páginas que estejam em rede. (KOMESU, 2005.p.11)



O modo como as professoras narraram seus usos durante a entrevista e em outras situações de interlocução nesta pesquisa me forneceu indícios dessas diferenças, de acesso, de usos, de saberes e não-saberes. Estas diferenças em si não interessam especificamente ao meu objetivo de pesquisa e por isso não serão aqui discutidas. O que me interessa não é apontar o que sabem ou que não sabem as professoras, o que tem ou não tem. Me interessa compreender o que produzem e o potencial que tem para produzir leituras e produções críticas a partir dos usos que fazem dos artefatos culturais tecnológicos e sua inserção criativa na cibercultura.

2.2 COMPREENDENDO A PARTICIPAÇÃO: DESACORDOS

É um silêncio que não dorme: é insone: imóvel mas insone; e sem fantasmas. É terrível - sem nenhum fantasma. Inútil querer povoá-lo com a possibilidade de uma porta que se abra rangendo, de uma cortina que se abra e diga alguma coisa. Ele é vazio e sem promessa. Se ao menos houvesse o vento. Vento é ira, ira é a vida. Ou neve. Que é muda mas deixa rastro - tudo embranquece, as crianças riem, os passos rangem e marcam. Há uma continuidade que é a vida. Mas este silêncio não deixa provas. Não se pode falar do silêncio como se fala da neve. Não se pode dizer a ninguém como se diria da neve: sentiu o silêncio desta noite? Quem ouviu não diz.(...) (LISPECTOR, 1998)

Em alguns momentos do campo de minha pesquisa, percebia o EV do grupo de *Facebook* sem muita movimentação, bastante parado, servindo como repositório de conteúdos e mural de avisos, com pouca interlocação entre os sujeitos. Fui em busca de pistas que me ajudassem a compreender se essa percepção era compartilhada pelos outros participantes do grupo de modo que com elas pudesse refletir sobre esse dado e ampliássemos as possibilidades de interação. Abordei a questão na entrevista coletiva e coloquei uma provocação no EV. Para fazê-lo, compartilhei no grupo e enviei por mensagem privada a todos os participantes do grupo, professoras, pesquisadoras e demais membros da equipe de pesquisa (bolsistas) a seguinte mensagem:

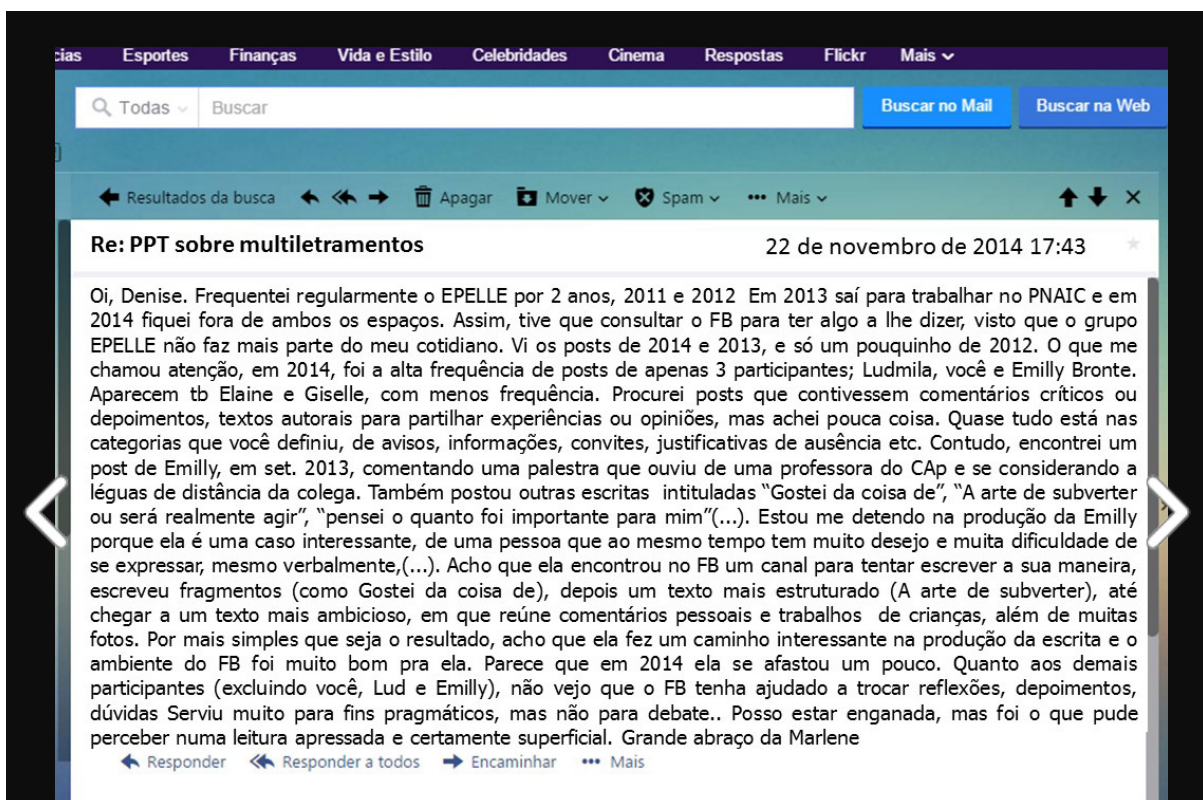


43. Buscando avaliação do EPELLE Virtual
Evento de pesquisa 18

Marlene, vice coordenadora da formação pelo tempo em que participou da pesquisa, em resposta à minha solicitação traz importantes contribuições para minha pesquisa no que se refere à Emilyly que já vinha se mostrando interlocutora interessante e interessada nesta pesquisa.

O grupo, conforme venho argumentando, não teve uma participação constante e homogênea durante todo o tempo da pesquisa, no entanto, é importante ressaltar que a impressão da pesquisadora em relação à participação no grupo, numericamente não se confirma, como é possível perceber na tabela por mim organizada e na reflexão decorrente publicadas em trabalho anterior⁴⁴.

⁴⁴"Facebook como cenário para as aprendizagens digitais na formação de professores alfabetizadores". Texto apresentado e publicado nos anais da X Conferência da rede europeia EUTIC realizado na Universidade Nova de Lisboa, nos dias 22, 23 e 24 de Outubro 2014.



44. Avaliação do EPELLE Virtual: Marlene
Evento de pesquisa 19

45. Tabela 1. Quem publica no grupo⁴⁵?

	2012/2	2013	2014	2015
Total de postagens de professoras	56	90	161	40
Total de professoras participantes	13	12	21	11
Total de postagens de pessoas ligadas à equipe de pesquisa	49	128	193	118
Total de participação dos integrantes da equipe de pesquisadores	12	14	11	10
Total de postagens no grupo virtual	105	215	354	158
Total de sujeitos em interlocação	25	26	33	21

Conforme afirmei a partir das compreensões tecidas ao longo da pesquisa e apresentadas em conferência realizada, em Portugal, em 2014,

a rede social possibilita uma maior interlocação entre as professoras, formadores e pesquisadores ainda que os professores não respondam todas as publicações de outros participantes do grupo o número de visualizações é bastante significativo e fica acima de 50% na primeira semana que se segue à postagem chegando a quase totalidade do grupo passado um período curto de tempo. O grupo no *Facebook* facilita também

⁴⁵Atualizei a tabela com os dados de 2015. Ao longo desta pesquisa, 832 postagens compuseram minha coleção de pesquisa.

o compartilhamento de links contendo diferentes mensagens multissemióticas. (REZENDE, 2014.p.8)

A análise das publicações no grupo me permite afirmar que o site de relacionamentos *Facebook* é um potente cenário para a aprendizagens colaborativas na formação docente, no entanto, a forma de participação vai depender sempre da dinâmica que se estabelece com o grupo envolvido, com a qualidade das relações dialógicas que se promove, com a disponibilidade do grupo para enfrentar os conflitos gerados pela discordância, entre outros. (*Op.Cit.* p.10)



A professora Flávia aponta em sua avaliação a importância do grupo para socialização de pessoas e ideias, colaborando para nossa compreensão de que ainda que as professoras não se colocassem explicitamente no grupo, como no caso desta professora que realizou apenas duas publicações durante todo o período da pesquisa, ela, como também muitas outras professoras, mantinham-se atentas e afetadas ao que estava sendo ali trazido para a formação, conforme discutiremos mais a frente neste trabalho. ↗

Se não há coragem, que não se entre. Que se espere o resto da escuridão diante do silêncio, só que os pés molhados pela espuma de algo que se espraia de dentro de nós. Que se espere. Um insolúvel pelo outro. Um ao lado do outro, duas coisas que não se vêem da escuridão. Que se espere. Não ao fim do silêncio, mas o auxílio bendito de um terceiro elemento, a luz da aurora. (...) (LISPECTOR, 1998)

Busquei observar e analisar o movimento de tão poucas professoras que respondiam-me, trazendo suas impressões naquele momento, mas pude compor minha compressão a partir da interlocação com as professoras em vários outros momentos desta pesquisa e apresento-as nesta tese.

Foi possível perceber que outros fatores, além das questões técnicas já debatidas neste texto, condicionavam a participação e a interlocação virtual: a falta de tempo ou de hábito em acessar a rede social foram alguns dos motivos explicitados pelas professoras.

Giselle: Eu acho também que tem a questão do tempo, Denise, vou te dizer, o nosso tempo é muito corrido. Olha só, eu estou com um negócio pra postar lá. Tava aqui, ó, sem mentira nenhuma. (GISELLE em entrevista coletiva em junho de 2014)

P.S. Não sei se respondi o questionário da sua pesquisa como você esperava. O que tem ocorrido é que visualizo e dependendo das circunstâncias como hora de trabalho ou ocupada em outro afazer não dá no momento pra responder. Depois passado o(s) dia(s) não mais visualizo, pois entram muitas mensagens na minha caixa e fico na dúvida ou até mesmo esqueço-me. Acho que é porque só tenho um email e esse é articulado com o Facebook. Você poderia confirmar se respondi o seu questionário? Caso não tenha feito, peço-lhe desculpas e se for preciso, o farei. (MARIANA pelo Bate-Papo do Facebook em 23/11/2014 14:54)

Giselle: E requer tempo, também, né?. Você tem que ter um tempo para estar ali, debruçada, mexendo, futucando daqui, futucando dali, pra você aprender porque senão, a gente também não.

Julia: Tempo e paciência, né? E paciência é uma coisa que eu não tenho muito. Essa coisa de ficar esperando, aquela bolinha ali. Aqui ali me dá um nervoso, que é impressionante. Eu fico pensando assim. (entrevista coletiva junho de 2014)



Além dos fatores mencionados, a sensação de serem avaliadas e o incômodo decorrente foram também fatores apontados como dificultadores do debate no grupo. Ainda mencionaram as diferentes opiniões, as discordâncias presumidas, dificuldades com a escrita, dentre outros, que causavam tensões que por vezes eram assim evitadas de ser enfrentadas.

Pesquisar com professoras quando se é uma delas é reconhecer em seus processos de formação um pouco ou muito de sua própria história. Não foram poucos os professores que já relataram suas dificuldades e enfrentamentos no encontro com a teoria. Não fui a primeira e, que alegria, não serei a última a trilhar esta estrada Universidade-Escola Básica que se apresenta na maioria das vezes com direção e sentido únicos.

A ideia desta pesquisa foi uma tentativa de promover a reversibilidade, sempre permanente de sentidos. Em outras palavras: contribuir para ampliar o vai e vem de possibilidades, de trajetos, de desvios, sempre necessários à construção coletiva e partilhada de conhecimentos tanto na Escola quanto na Universidade. Nesta caminhada, vi e vivi muitas das coisas sobre as quais reflito neste trabalho: apagamentos, invisibilizações, silenciamentos, dúvidas, medo de exposição, desejo de exibição, de reconhecimento, de aprendizagem, de produção, de partilha, etc.

O moralismo está fora de circulação; mais vale, para compreendê-la, pôr em ação uma sensibilidade generosa, que não se choque ou espante com nada, mas que seja capaz de compreender o crescimento específico e a vitalidade própria de cada coisa. Dizendo o mesmo em outras palavras, convém elaborar um saber “dionisíaco” que esteja o mais próximo possível de seu objeto. Um saber que seja capaz de integrar o caos ou que, pelo menos, conceda a este o lugar que lhe é próprio. Um saber que saiba, por mais paradoxal que isso possa parecer, estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional. (MAFFESOLI, 1998. p.11-12)

Apenas aos autores consagrados da literatura é dado o direito ao ou são valorizados os neologismos e inversões no padrão da norma culta e somente a consagrados teóricos como Bakhtin, Benjamin, dentre outros, muitos deles valorizados e utilizados neste trabalho, é compreendida e aceita a escrita redundante, lacunar e, por vezes, quase indiciária. O esforço de aproximação e compreensão que se faz com o escrito desses autores é um trabalho de tradução que temos dificuldade de realizar e ver realizados com os sujeitos com os quais interagimos diariamente; em nosso caso, com as professoras em formação. Encontrei em Bakhtin o conceito de heteroglossia, que esclarece sobre este necessário trabalho de tradução mútua, que busco tratar nesta tese.

Heteroglossia, isto é, como uma realidade que congrega múltiplas e heterogêneas línguas sociais, entendidas como compósitos verbo-axiológicos, como expressões de uma determinada interpretação de mundo. (FARACO; 2010.p.49)

O discurso das professoras, por vezes, considerado icônico, lacunar, recortado ou pouco aprofundado e a descrição dessas características, ainda que verdadeiras, em pouco ou em nada nos auxiliam a conhecer seus saberes e valores, sua visão de mundo e a estabelecer verdadeira interlocução a partir de suas subversões e paradoxos.

Discutindo o discurso no romance, Bakhtin traz reflexões sobre a dialogicidade interna do discurso em geral e o desafio de criação de inteligibilidade mútua na formação.

a dialogicidade interna só pode se tornar esta força criativa e fundamental apenas no caso em que as divergências individuais e as contradições sejam fecundadas pelo plurilinguismo social, apenas onde as ressonâncias dialógicas ressoem não no ápice semântico do discurso (como nos gêneros retóricos), mas penetrem em suas camadas profundas, dialogizando a própria língua, a concepção linguística do mundo (a forma interna do discurso), onde o diálogo de vozes nasça espontaneamente do diálogo social das “línguas”, onde a enunciação de outrem comece a soar como língua socialmente alheia e, finalmente, onde a orientação do discurso para as enunciações alheias passe a ser a orientação para as línguas socialmente alheias, nos limites de uma mesma língua nacional.(BAKHTIN, 2002. p.93)

Observando pesquisas no campo da educação e em ciências humanas, me incomodei com concepções que afirmam a ausência de discursos ou de conhecimentos em determinados sujeitos, que não se enquadram num certo padrão enunciativo, eleito previamente pelos analistas. Elegendo o que pode ou não ser elevado ao estatuto de gênero do discurso, pesquisadores informados por seus paradigmas de conhecimento hierarquizante e hierarquizado, negligenciam e inferiorizam tais outras formas de enunciação. O discurso docente e o discurso na internet são exemplos desta negligência e produtos frequentes deste processo de invisibilização. Na contramão desta postura epistemológica, eu não pretendia encontrar nem produzir o discurso docente, com modelos previamente estabelecidos, mas compreender como as professoras desta pesquisa construíram seus discursos, compreendendo seu dialogismo constitutivo em permanente relação com outros sujeitos da formação e, no caso da minha pesquisa específica, pensar como essa interconstituição discursiva pode ser potencializada pela interação virtual que por sua vez pode estabelecer relações mais horizontais e produtivas com o conhecimento colaborando para a ampliação da democracia através da ecologia de saberes.

Pode-se falar de sabedoria, porquanto tal “deixar-ser” não implica um “deixar-correr” intelectual. Pelo contrário, ela requer uma ascese, a de não se fazer o jogo do demiurgo que manipula, ao seu bel-prazer, aquilo que convida a ser visto, em favor daquilo que se desejaria que fosse.(MAFFESOLI, 1998, p. 20)

“Deixar-ser”! Penso ser o maior desafio de uma pesquisa-formação sensível e generosa. Ao ouvir a narrativa das professoras sobre a dificuldade de aprendizagem de um aluno, ou as situações de violência vivenciadas na escola e mesmo o preconceito linguístico ou social praticados e revelados no discurso de uma professora, o desejo de intervir, de criticar, de dizer como fazer, de explicar manifestava-se em uma ou outra participante do diálogo. Muitas questões revelavam-se: Qual é o nosso papel de formadores? Qual o nosso objetivo maior nessa pesquisa em educação, senão o sucesso dos alunos de classe popular? O que faremos com isso que ouvimos? Era preciso oferecer respostas. Uma atitude responsiva se instalava e foi o próprio Bakhtin que veio ao nosso socorro ao dizer que

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica. (BAKHTIN, 2006, p.339)

Aproximarmo-nos da compreensão e não da explicação foi a chave-mestra da responsividade. Reconhecer em seus discursos suas compreensões sobre conceitos teóricos relacionados à prática alfabetizadora diferentes das nossas compreensões acadêmicas ou querer ouvir modos mais respeitosos e democráticos de agir com relação a seus alunos não passava por anulá-las enquanto sujeito de discurso, mas por oferecer-lhes uma contrapalavra (BAKHTIN, 2006. p.132). O esforço era o de superar a visão ingênua do dialogismo, que busca sempre excluir o desacordo do dialógico (SOBRAL, no *Facebook*, 2014). Dialogismo não é sinônimo de concordância e o incômodo instaurado precisava ser superado. O conflito precisou ser encarado também como movimento discursivo. Era preciso garantir que os participantes do grupo pudessem dizer, ler e que, assim, o diálogo se mantivesse vivo, mas que isso não pressupunha concordância mas o reconhecimento do outro e de sua visão legítima de mundo.

Já não é o mundo dos tropos, mas que mundo dos tons pessoais e dos matizes que se exerce, porém não a respeito das coisas (fenômenos, ideias), e sim a respeito do mundo dos outros, do mundo da pessoa. O tom não é determinado pelo material do conteúdo do enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (a atitude para com sua posição social, para com sua importância, etc.). (BAKHTIN, 1997.p.397)

Este investimento na compreensão como escolha metodológica por afastarmos-nos da explicação foi comentada pelas professoras na entrevista coletiva. Algumas delas relataram um certo estranhamento com a ausência de respostas e o constante processo de instauração de novas perguntas. Relacionaram esta postura a uma suposta confusão de papéis entre pesquisadores e formadores, como podemos perceber, no relato que se segue, em que consideraram as réplicas em forma de perguntas como desejo de avaliação e interesse de pesquisa.

X

***Nina:** Essa questão sempre foi a minha principal crítica ao EPELLE, entendeu? As vezes que a gente queria posicionamento de formação, tinha uma indagação de pesquisa. Entendeu? Aí, pra mim, a leitura que eu fiz é que vocês sempre foram muito confusas nesses dois papéis. Entendeu? E eu não entendo muito isso.*

***Entrevistadora:** Me explica um pouquinho mais sobre isso.*

***Nina:** Às vezes a gente tinha dúvidas, fazia as perguntas, aí vocês faziam outra pergunta, e a gente está querendo a formação, e vocês querem saber o que a gente sabe, o quê que a gente pensa.*

***Lúisa:** É exatamente isso.*

***Janete:** Vocês devolviam a pergunta pra gente parecia que vocês estavam querendo instigar a gente.*

***Lúisa:** E o melhor é ficar calado.*

Nina: *Era quase assim, “deixa eu ver se você sabe o que você está dizendo é realmente o que você está dizendo”. “se você sabe o que você está dizendo”, “se esse discurso seu você tem propriedade pra esse discurso” e muitas vezes a gente estava pedindo uma ajuda, estava perguntando.*

Janete: *Aí vocês saíam do papel de formadoras. Era tipo assim, “essa pergunta que ela fez é boa para a minha pesquisa. Peraí, eu vou começar a instigar porque esse material é bom. E aí saía do papel de formadora para o papel de pesquisadora, e a gente continuava com a pergunta.*

Nina: *E aí é assim, será que a gente passou na prova?*

Janete: *É, e a gente saía de lá sem saber.*

Luísa: *É, isso é verdade.*

Entrevistadora: *Então, vocês continuam com muitas perguntas e isso significa que a formação não ajudou para responder as perguntas?*

Nina: *Não, é muito radical essa sua pergunta.*

Luísa: *Não, tá radical demais.*

Entrevistadora: *Serviu para trazer perguntas?*

Janete: *Sim, claro. Eu acho que a partir do momento que serve para trazer perguntas é porque desestabiliza, né? Se está desestabilizando, está trazendo provocações, está trazendo dúvidas, está trazendo crescimento, você já saiu da zona de conforto, então, já mexeu.(...)*

Embora as professoras tenham relatado um certo estranhamento sobre este modo de proceder considerando uma confusão de papéis entre pesquisa e formação, este movimento indagativo parece traduzir uma posição dialógica que na pesquisa buscava a incorporação de saberes diferentes, numa proposta de reconhecimento de saberes, que a partir de Santos nomeio de Ecologia de Saberes, comprometida com o trabalho de tradução no intuito de promover a justiça cognitiva. Não interessava oferecer-lhes respostas prontas nem sobre questões práticas nem sobre questões teóricas mas instiga-las à refletir sobre seus saberes e estimulá-las a trazê-los para a arena da formação.

Não há transmissão de conhecimentos, não há condução de processos, mas sim dialógicas e inusitadas enunciações e mediações, que transformam cada resposta dos interlocutores em atos, com toda responsabilidade. (ANDRADE, 2014.p.6)

A proposta didático/metodológica dos EPELLE, desde o seu início, em 2011, até hoje, em 2014, aposta em um movimento que não prevê a oferta de conceitos teóricos prontos e sistematicamente planejados, de forma monológica, afirmando ou negando ideias, mas em um constante movimento dialógico entre pesquisadores/formadores e professores, em que todas as vozes discursivas constituem-se e alteram-se numa relação de igualdade como participantes do “grande diálogo”.(ANDRADE E DONDA, 2014.p5.)⁴⁷

O intuito das formadoras não foi trazer respostas mas estimular perguntas. A professora Janete a partir de minha provocação parece se deslocar do sentido construído e compartilhado com as professoras participantes da entrevista, de que a formação não trouxe respostas, para refletir sobre o movimento de deslocamento provocado pela pesquisa-formação ao trazer perguntas: “Eu acho que a partir do momento que serve para trazer perguntas é porque desestabiliza, né? Se está desestabilizando, está trazendo provocações, está trazendo dúvidas, está trazendo crescimento, você já saiu da zona de conforto, então, já mexeu.(...)”

Esta experiência de formação não nasceu com um currículo criado antecipadamente, ele foi sendo inventado na relação com as professoras, a partir da negociação entre temas que os pesquisadores e formadores acreditavam serem relevantes e a resposta das professoras que constantemente alteravam a equipe com seus enunciados e provocavam deslocamento desejados no currículo da formação.

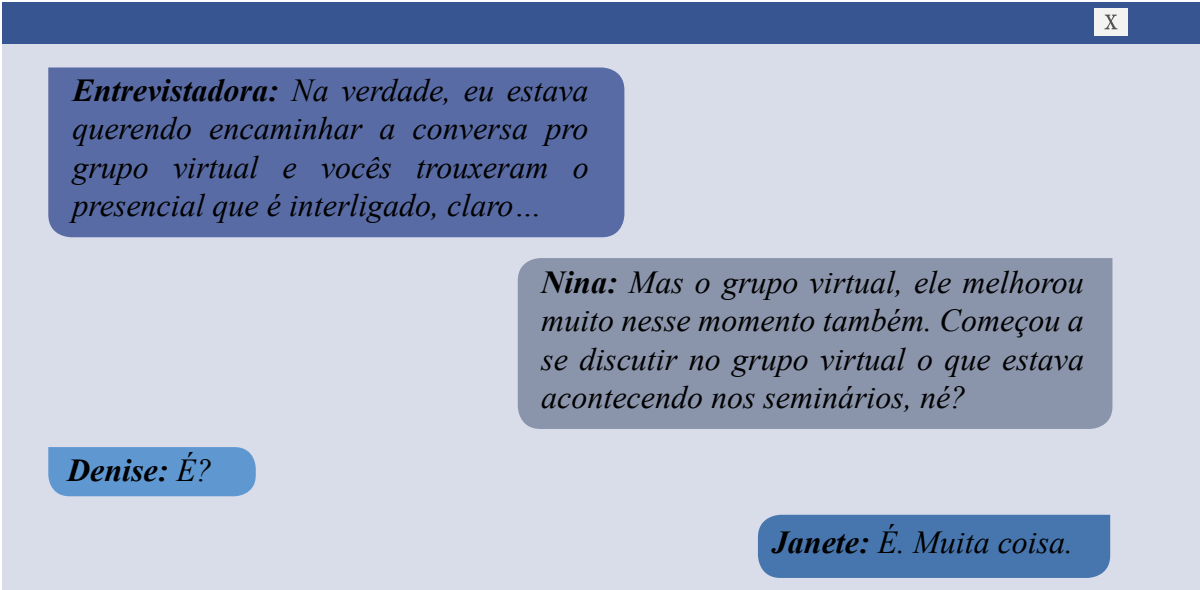
⁴⁷ Trabalho apresentado no 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, realizado na UFMG, Belo Horizonte, em agosto de 2014. Como não foi possível acessar os anais do evento utilizo a paginação do arquivo em word compartilhado pelas autoras no EV.

É um momento pra vocês falarem livremente, é uma entrevista coletiva, então é que vocês todas se coloquem à vontade, falem, porque para nós, vamos colher elementos para informações para um redimensionamento ou mesmo direcionamento, ver, orientar, nossa continuação, no segundo semestre vai depender desse momento aqui. (Ludmila em entrevista coletiva realizada em 13/12/2012)

Neste movimento as formadoras foram também se alterando e modificando as formas de propor encaminhamentos para os encontros presenciais a partir da avaliação das professoras nos diferentes momentos da pesquisa. ANDRADE E DONDA (2014) ao analisarem as solicitações de produção de textos escritos às professoras expõem esse movimento de constante recomposição curricular do EPELLE.

Esse sucinto mapeamento revela nossos movimentos de formadores, que buscou a adequação, de nossa parte às respostas docentes, seguidos dos movimentos dos docentes às nossas propostas, recriando constantemente um espaço propício para que a voz docente pudesse ser enunciada, respondida, ressignificada. (ANDRADE E DONDA, 2014.p.7)⁴⁸

A interlocação no EV foi também se alterando conforme alterava-se a dinâmica dos encontros presenciais, as professoras passaram a postar elas mesmas, o material produzido para apresentar nos encontros presenciais. Conforme podemos ler, num excerto de uma das entrevistas coletivas realizadas, esta modificação foi percebida como positiva pelas professoras.



X

Entrevistadora: *Na verdade, eu estava querendo encaminhar a conversa pro grupo virtual e vocês trouxeram o presencial que é interligado, claro...*

Nina: *Mas o grupo virtual, ele melhorou muito nesse momento também. Começou a se discutir no grupo virtual o que estava acontecendo nos seminários, né?*

Denise: *É?*

Janete: *É. Muita coisa.*

⁴⁸ Trabalho apresentado no 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, realizado na UFMG, Belo Horizonte, em agosto de 2014. Como não foi possível acessar os anais do evento utilizo a paginação do arquivo em word compartilhado pelas autoras no EV.

Nina: Do pessoal falar assim, “eu fiz tal trabalho” e depois ir lá e postar no Facebook o trabalho que tinha falado durante a apresentação. É só você buscar no grupo, que tem isso, sim. A Ludmila começou a comentar. Era bacana porque, às vezes eu não ia e ela dava o resumo do que tinha acontecido.

Janete: Postando os textos, a aula.

Nina: É, às vezes, quando eu não podia ir, tinha que faltar, eu ia lá e lia o que ela tinha escrito.

Luísa: Não, isso eu ainda peguei.

Nina: E era bacana também porque a gente tinha um retorno da visão dela, o que ela achou daquele dia. No dia em que me apresentei, eu achei o maior barato que ela escreveu um texto super... eu fiquei toda boba sobre o que ela escreveu da minha apresentação.

Um dos procedimentos didáticos da formação foi a apresentação de práticas. No início as professoras eram convidadas a apresentar um recorte selecionado de suas práticas às outras professoras nos encontros de formação, aos poucos elas passaram a se oferecer para realizar essas apresentações. Janete nos traz uma possível compreensão para este deslocamento para uma posição mais autoral quando trata do encontro da apresentação da prática com a teoria nos encontros da formação:

Mas a gente tinha uma apresentação de prática que a gente não conseguia entender como essa apresentação de prática, ela tava encaixada, é, dentro daquilo que a gente estava estudando. Por exemplo, assim, tinha uma apresentação de prática, apresentou e pum, não se falava mais naquela apresentação. Depois, essas apresentações, elas passaram a ter um encadeamento com o que a gente estava estudando. A gente apresentava essa prática e a gente discutia essa prática, né? Fazia um aproveitamento dessa prática, essa prática passou a ganhar um contexto dentro daquilo que a gente estava estudando, então, essa prática ganhou um sentido, ela ganhou um significado. (Janete em entrevista coletiva em julho de 2014)

As apresentações de prática foram destacadas como ponto alto dos encontros por muitas professoras em diversos momentos da pesquisa. Esses eventos foram muitas vezes comentados no EV. O sentido produzido pela professora Janete de que as apresentações de prática passaram a ter mais significado quando contextualizadas num debate teórico parece ter relação com a sensação de que era necessário saber algo que não era sabido e que esperava receber como respostas da formação. Essas respostas foram sendo construídas no encontro com a teoria, sem que necessariamente as perguntas fossem todas respondidas ou os conflitos todos resolvidos.



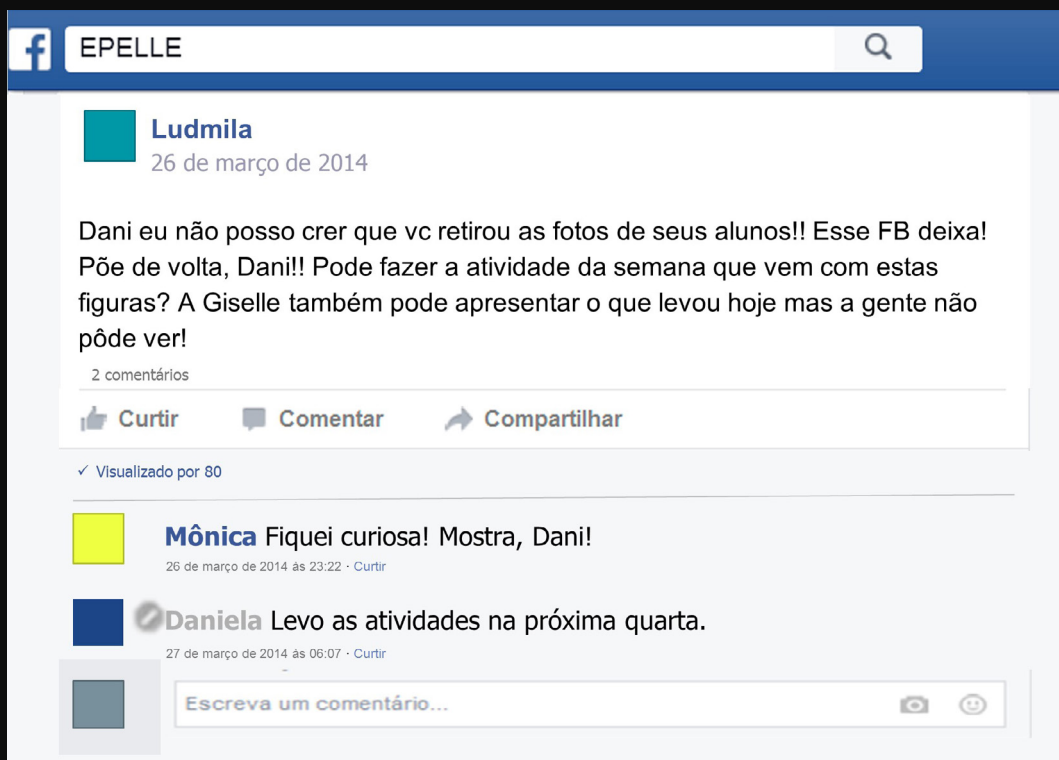
Uma visão ingênua do dialogismo busca sempre excluir o desacordo do dialógico. No âmbito do dialogismo, o desacordo não se exclui, mas é parte constitutiva: só há sentido porque há desacordo, diferença. Tudo é dialógico para a concepção dialógica, exceto a quebra do diálogo, como a morte, o assassinato, o afastamento total e absoluto (se é que este existe, uma vez que vão-se as pessoas e ficam as ideias). O silêncio ainda é uma resposta; o silenciamento também, embora este impeça a réplica do outro. Dialógico não é sinônimo de amor universal, total e absoluto. Nem monológico implica a presença de uma voz única, ainda que só se ouça uma. A manutenção de duas posições contrárias em confronto é dialógica. O que pode haver de incoerente é alguém se dizer disposto a de fato considerar a posição do outro e ser intransigente a ponto de impor ao outro sua vontade como se esta fosse o único fator relevante, sem examinar as escalas axiológicas relativas em confronto na situação. Incoerente, mas não não-dialógico. Por outro lado, toda escuta é alteritária, porque envolve sempre o outro, mas pode ser autoritária, ao tentar estabelecer o que o outro pode dizer a ponto de deixar implícito que só escuta o esperado e não o inusitado. O grande problema que o dialogismo coloca me parece ser o seguinte: diante de um confronto, que valores devem/podem prevalecer? Os de uma das posições? Os da outra? Um misto dessas posições? Uma terceira posição negociada? Algum valor mais amplo que esteja além das duas posições? Tenho me dedicado a pensar nisso, notadamente a partir das manifestações recentes.

42 curtidas 18 comentários 4 compartilhamentos

49. Visão ingênua do dialogismo
Fonte: <https://www.Facebook.com/adailsobral/posts/10200539222137801>

Um diálogo franco e aberto pressupõe disponibilidade para o conflito, para (re)conhecer o outro, sempre diferente de mim, sem querer dominá-lo ou torná-lo meu espelho, mas essa compreensão não foi imediata. Na interlocação *online* aconteceram alguns desacordos. Uma professora, por exemplo, apagou uma postagem diante de uma crítica postada num dos comentários em sua publicação⁴⁹.

⁴⁹ Como fazia print dos eventos direto da tela do celular, e estava *online* no momento logo em seguida à postagem, consegui armazenar parte do que a professora publicou. Não tive acesso ao comentário que motivou a exclusão da publicação. Salvava normalmente o print da postagem depois as imagens a ela anexadas, depois de um período retornava para verificar possíveis comentários e salvá-los. Durante o processo de salvamento, a publicação foi excluída e por isso apareceu o aviso de que a foto publicada anteriormente não estava mais disponível.



50. Desacordos
Evento de pesquisa 21

Com Sobral busquei compreender este evento, que considero expressão de um dialogismo conflituoso, onde a discordância e os diferentes pontos de vista não foram compreendidos como dialógicos. Foi possível constatar a ampliação das dificuldades já existentes quando, como aconteceu neste caso, os participantes do diálogo não estiveram dispostos a negociar suas posições. Este evento, marcante no curso da pesquisa, e do qual eu não participei diretamente, me proporcionou importantes reflexões sobre acolhimento, escuta e silêncio na interlocação *online*. Num movimento que aproximo do que Bakhtin (1997) analisou como “acontecimento-contemplação”, ao discutir a forma espacial do herói e a construção de sua exterioridade, me coloquei diante de um espelho imaginário. Importante salientar que, reconheço a não-coincidência da imagem construída por mim neste processo de reflexão, ou devaneio, conforme caracterizado pelo autor, por não ser possível ver a mim mesma através de minha exterioridade.

Não há espelho, nem fotografia que possa ajudá-lo; seu aspecto externo, apenas o outro pode captá-lo e compreendê-lo, em virtude de sua exotopia e do fato de ser outro. (*Op.Cit.*, p.369)

Ciente de que sou dependente de um outro para concluir um possível acabamento e uma objetivação ética e estética de mim mesma, minhas reflexões buscavam levar em consideração uma possível impressão do outro sobre mim e sobre minha pesquisa.

A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem — para a pura autoconsciência, de maneira imediata, tal valor não existe (para uma autoconsciência real e pura); levamos em conta o fundo ao qual damos as costas, o que não vemos nem conhecemos de maneira imediata, cujo valor não existe para nós e não é visível, significativo, cognoscível senão para os outros. (Bakhtin, 1997. p.36/37),

A partir deste processo pude repensar minha postura, o modo como me colocava no diálogo com os outros, na forma apaixonada com que defendia minhas ideias, querendo que o outro também assim o fizesse. Foi mister perceber que o modo entusiástico que utilizava na defesa de argumentos poderia ser encarado como palavra autoritária, ainda que esta não fosse a intenção. Nas entrevistas coletivas algumas professoras comentaram o caso de exclusão da postagem e relataram uma certa preocupação em se expor e serem criticadas no EV:

Larissa: *É uma relação de confiança. Até na escola, no dia a dia, né? Com uma pessoa você fala de uma forma, né? Aquelas mais próximas, aquela colega que você já não tem muito contato. É criar esse vínculo, também.*

Giselle: *É uma questão de confiança, é uma questão de respeito ao outro, também, de você respeitar o trabalho do outro. Cara, você pode estar vendo que aquele trabalho, “meu Deus, do céu, que prática é essa?” Vamos falar de prática aqui, né? Mas, respeite aquela prática. Como uma colega fala, “foi o momento”, foi aquilo que aquela professora ali desenvolveu.*

Ana: *E pode dar certo como qualquer outra e pode dar errado também.*

Giselle: *E ela pode reelaborar. Eu gosto de reelaborar a minha prática.*

Ana: *É tentativa e erro.*

Julia: *Sim, mas a fala pode ser assim, “eu não faria nada disso”, e isso ofender a pessoa.*

Ana: *É. E você está falando, “eu não faria nada disso” porque não concorda com aquilo ali.*

Julia: *Não significa que a pessoa está errada, você não concorda. Então, você fala, “eu não faria nada disso, faria assim, assim, eu pegaria essa ideia que eu achei legal, eu faria”, mas a pessoa pode se ofender. Então, essa linha, ela é bem.*



Pude constatar que nossas contrapalavras foram em determinados momentos consideradas como discurso autoritário e não como discursos internamente persuasivos. Bakhtin compreendendo a palavra como signo ideológico distingue-as deste modo afirmando que enquanto a palavra autoritária é aquela transmissiva, que não encontra resposta, que se funda em verdades não abrindo espaços para a contra-argumentação; a palavra interiormente persuasiva permite réplicas, convida ao diálogo, possibilitando a criação de sentidos. (BAKHTIN, 2002, p.142)

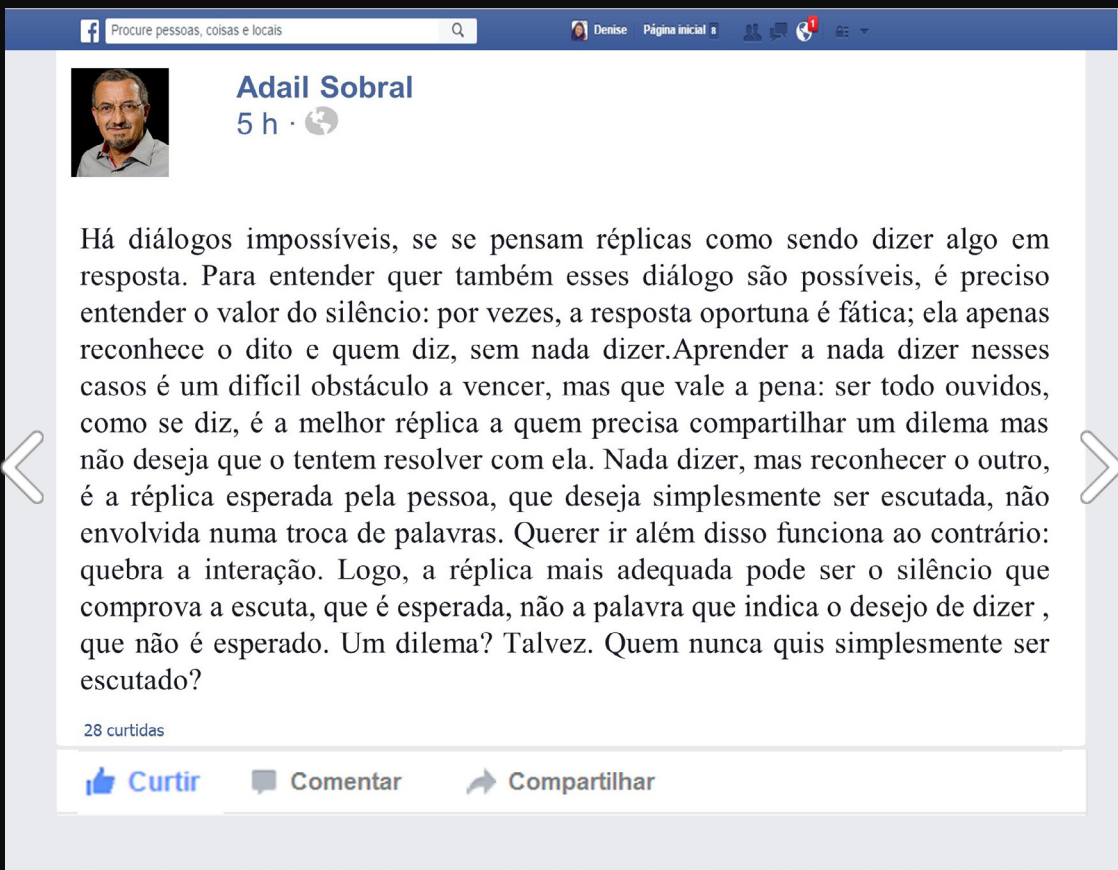
a exotopia é algo por conquistar e, na batalha, é mais comum perder a pele do que salvá-la, sobretudo quando o herói é autobiográfico, embora esse não seja o único caso: costuma ser tão difícil situar-se fora daquele que é o companheiro do acontecimento quanto fora daquele que é o adversário; tanto faz situar-se dentro do herói, ao seu lado ou à sua frente, todas estas são posições que, do ponto de vista dos valores, desnaturam a visão e não contribuem para completar o herói e assegurar-lhe o acabamento; em todos esses casos, os valores da vida triunfam sobre aqueles que são seus depositários. (BAKHTIN, 1997, p.36)

Fui compreendendo que as palavras não tinham significados a priori e que ganhavam sentidos muito diversos no processo de interlocução. Como não era possível antecipar os sentidos criados por cada uma das professoras foi preciso estar bastante atenta aos indícios, às respostas que elas traziam para a interlocução, mantendo o compromisso com a compreensão dialógica.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fásca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. (BAKHTIN, 2006, p.135)




O sentido construído na relação nem sempre foi harmonioso. Foi preciso reconhecer que nenhuma de nós sabia mais que cada uma das professoras sobre as realidades e possibilidades de ser professor em cada espaço-tempo em que atuava; que os saberes de cada uma de nós

era/é diferente e que era, portanto, em muitas vezes, preciso intercambiar experiências de modo menos voraz, indo com menos sede ao pote, baixando a expectativa de resolver num passe de mágica todos os problemas trazidos das práticas para a formação. Era preciso também saber calar, esperar que as professoras, entre elas, discutissem sem que nós, no papel de formadoras e pesquisadoras, portanto, em posição discursiva diferenciada, de certa forma numa posição de poder, trouxéssemos uma resposta, um discurso de autoridade que encerrasse o diálogo, promovesse o apagamento e o silêncio. Como reflete Adail em seu perfil no *Facebook*, era preciso aprender um dilema: fazer do silêncio, réplica.



Há diálogos impossíveis, se se pensam réplicas como sendo dizer algo em resposta. Para entender quer também esses diálogos são possíveis, é preciso entender o valor do silêncio: por vezes, a resposta oportuna é fática; ela apenas reconhece o dito e quem diz, sem nada dizer. Aprender a nada dizer nesses casos é um difícil obstáculo a vencer, mas que vale a pena: ser todo ouvido, como se diz, é a melhor réplica a quem precisa compartilhar um dilema mas não deseja que o tentem resolver com ela. Nada dizer, mas reconhecer o outro, é a réplica esperada pela pessoa, que deseja simplesmente ser escutada, não envolvida numa troca de palavras. Querer ir além disso funciona ao contrário: quebra a interação. Logo, a réplica mais adequada pode ser o silêncio que comprova a escuta, que é esperada, não a palavra que indica o desejo de dizer, que não é esperado. Um dilema? Talvez. Quem nunca quis simplesmente ser escutado?

28 curtidas

 Curtir  Comentar  Compartilhar

51. Valor do silêncio
Publicação de Adail Sobral no *Facebook*

Em diferentes momentos, percebi que a teoria trazida por mim em comentários e ou postagens não estimulava a participação das professoras, de certa forma as calava, encerrando o diálogo. Esse movimento de falar e calar, de tateio buscando a continuidade da interlocação, acompanhou toda a realização da pesquisa.

Denise 22 de novembro de 2014

Estudo lista 215 escolas públicas do país que deram salto de qualidade de ensino

Melhorar nas notas da Prova Brasil mostra possíveis caminhos para evolução da educação no país

OGLOBO.GLOBO.COM

4 curtidas 2 comentários 1 compartilhamento Visualizado por 75

Janete Será que realmente a escola D é essa paz? Não acredito! Não acredito nessas reportagens compradas de Educação!

Denise Pois é, Janete! Concordo com seu questionamento! No lançamento do documentário Educação.doc uma das professoras que assistia, ao final, chegou perto do diretor e falou que conhecia a tal escola do Rio citada no documentário através de uma amiga que deu aula lá e que a impressão dela era muito diferente da que ele retratava no vídeo. Eu até busquei por aqui se algum dos meus amigos virtuais trabalhava na escola para conversar sobre isso e formar opinião mas não encontrei. Eu acredito que existem sempre muitos discursos sobre o real que criam ou recriam esse real porque no fundo não há A ESCOLA assim ou assado, não é mesmo? (Segundo Bahktin "a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação." 2006:40) Há sempre muitas coisas acontecendo nas escolas e a narrativa sobre elas vai ser impregnada do contexto, da ideologia, dos objetivos de quem a cria, etc e esse discurso vai criando uma escola entre tantas as escolas. A existência de outras narrativas da Escola D não me parece excluir a possibilidade de existência dessa outra também. Na escola A, por exemplo, através do relato de vocês, em diferentes momentos, pudemos conhecer/recriar muitas realidades que não são uníssonas, únicas. Tento por isso não essencializar ou cristalizar o real num único modo de enquadramento. Duvidar das certezas e colocar o que parece óbvio em suspeição é uma ótima estratégia de pesquisa, e você nos ajuda a fazer isso!

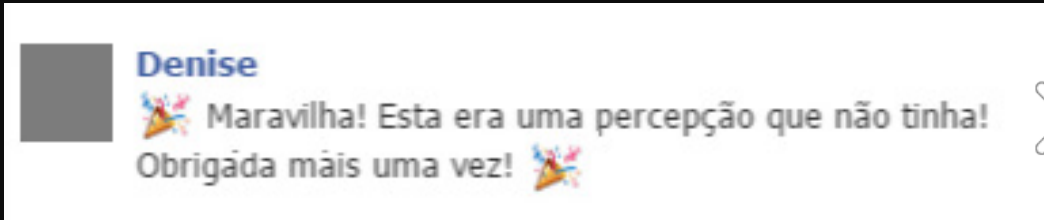
52. Interlocação interrompida
Evento de pesquisa 22

Por vezes as perguntas elaboradas, utilizadas como produção de resposta, de estímulo à reflexão, de investimento na continuidade do diálogo, eram ignoradas ou ainda consideradas excessivas. Foi preciso buscar o equilíbrio, dar sentido às postagens percebendo que fios eram incorporados e, portanto, se desfiavam potencializando interlocação.

Nas interlocações *online* não contamos com a entonação, com o gesto, com a fisionomia. Se por um lado isso nos permite mais tempo para emitir uma contrapalavra e não somos traídos pelo nosso corpo que fala junto com nossa voz sobre nossa apreciação valorativa em relação ao enunciado do outro, esse corpo, emissor de signos, nos fazia falta exatamente pelo mesmo motivo.

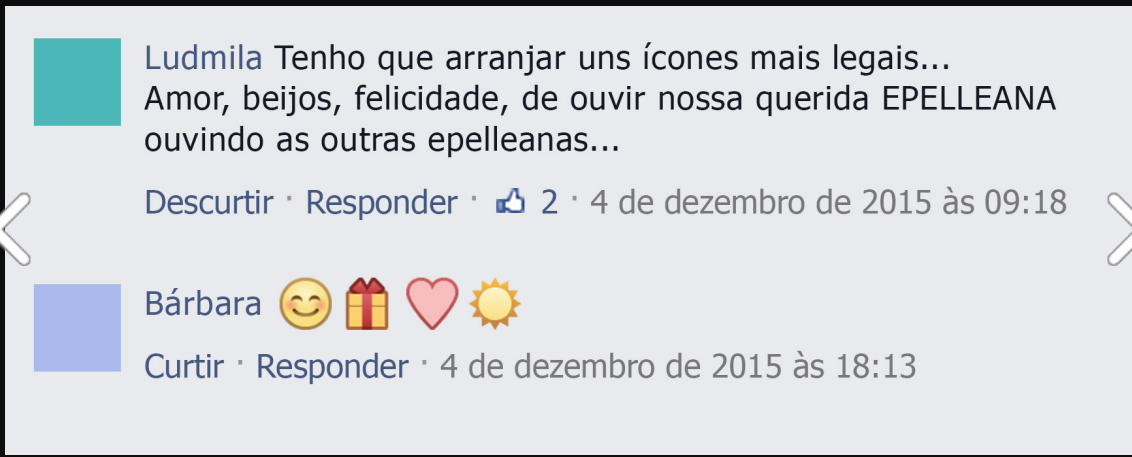
Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. E esse todo que irradia sua expressividade (ou melhor, nossa expressividade) para cada uma das palavras que escolhemos e que, de certo modo, inocula nessa palavra a expressividade do todo. Escolhemos a palavra de acordo com sua significação que, por si só, não é expressiva e pode ou não corresponder ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, isto é, em relação com o todo de nosso enunciado. (BAKHTIN, 1997. p. 311/312)

Reconhecendo essa dificuldade de antecipação na relação entre expressividade e significação, as diferenças de estilos dos variados interlocutores envolvidos no processo formativo e buscando enfrentar o desafio de manter o diálogo a partir do discurso interiormente persuasivo investi nas imagens, emoticons e na elaboração de novas perguntas que buscassem a participação e a continuidade do diálogo como tática de pesquisa.



Denise
🎉 Maravilha! Esta era uma percepção que não tinha!
Obrigada mais uma vez! 🎉

53. Festejando descobertas
Evento de pesquisa 16



Ludmila Tenho que arranjar uns ícones mais legais...
Amor, beijos, felicidade, de ouvir nossa querida EPELLEANA ouvindo as outras epelleanas...

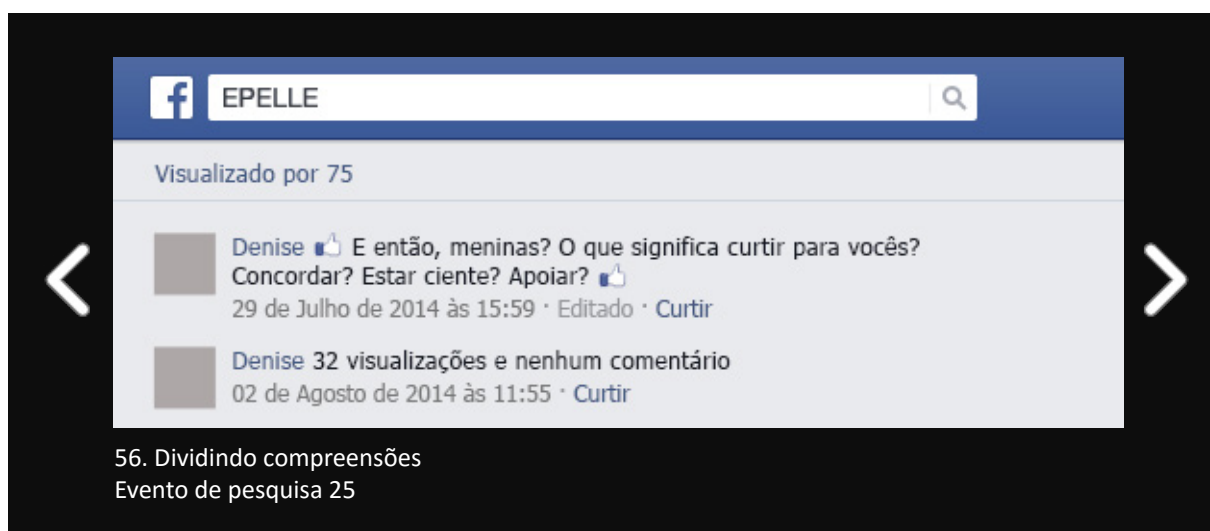
Descurtir · Responder · 👍 2 · 4 de dezembro de 2015 às 09:18

Bárbara 😊🎁❤️☀️
Curtir · Responder · 4 de dezembro de 2015 às 18:13

54. Ícones mais legais
Evento de pesquisa 23



As perguntas que por vezes potencializavam o diálogo, em alguns momentos também foram capazes de dificultá-lo. No intuito de dividir com as professoras objetivos e compreensões da minha pesquisa, investi na tentativa de levar a elas, em forma de postagens ou comentários, algumas reflexões elaboradas por mim durante a pesquisa. No entanto, não percebi que essa tentativa de compreensão partilhada tenha estimulado a interlocação e a participação na produção das compreensões e interpretações sobre ela.





The image shows a screenshot of a Facebook post from the profile 'EPELLE'. The post contains two paragraphs of text, both starting with a grey square icon. The first paragraph is a long text block discussing educational formation and interlocação, citing authors like NÓVOA and BERCOZVITZ. The second paragraph is shorter, discussing the act of 'CURTIR' (liking) and its significance. The post is dated '02 de Agosto de 2014 às 12:02' and '02 de Agosto de 2014 às 12:05'. Below the post, there is a caption: '56. Dividindo compreensões Evento de pesquisa 25'. The screenshot also shows navigation arrows on the left and right sides of the post area.

EPELLE

Denise Esclarecer o que penso com minhas questões pode ser uma ideia interessante para vocês participarem mais ativamente nesta pesquisa que se pretende formativa, ou seja, uma pesquisa-formação online. Corroborando com este modo de pensar a formação Nóvoa afirma que "ninguém forma ninguém" (NÓVOA, 2010. P. 167) por isso compreendo que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre percursos de vida [e de formação?] (ibidem, p.167) é que aposto num movimento de parceria na pesquisa-formação que considera a escrita de si um potente instrumento de reflexão. Ainda este autor citando BERCOZVITZ (1981) é quem nos alerta que "a tomada de consciência opera-se através do assumir a palavra. saber gera-se na partilha do discurso!" (NÓVOA, 2010. p.166) a intenção, como afirma é encontrar estratégia que permita ao individuo-sujeito tornar-se autor do seu próprio processo de formação por meio da apropriação retrospectiva do seu [discurso] percurso de vida [e de formação]. (IBIDEM, p. 168) É a partir da interlocação com os sujeitos que ocorre a produção de sentidos. Assim professores e pesquisadores se alteram, produzindo modificações do discurso e na prática docente e produzindo colaborativamente conhecimentos relevantes para área da educação, no entanto, neste processo nos deparamos com diferentes valores em disputa e, portanto, com questões éticas no trato das questões educacionais.
02 de Agosto de 2014 às 12:02 · Curtir

Denise Para pensar a interação e a interlocação neste grupo me interessa saber o significado atribuído por vocês ao ato de CURTIR as publicações aqui postadas. Posso inferir, supor e tenho hipóteses criadas a partir das minhas observações e leituras mas acredito ser interessante devolver a questão de pesquisa que surgem e dialogar com suas representações. Sem dúvida a pergunta já suscita reflexão, não é mesmo?
02 de Agosto de 2014 às 12:05 · Curtir

56. Dividindo compreensões
Evento de pesquisa 25

Quebrar o silêncio e manter o diálogo não foi tarefa fácil. Ainda que buscasse uma relação horizontalizada, os papéis sociais afetavam a percepção dos discursos e isso pôde ser notado em diversos momentos na reflexão e/ou na refração do discurso de algumas professoras durante os encontros de formação e na interação no grupo virtual. As postagens de professoras/formadoras/pesquisadoras eram em alguns momentos vistas, curtidas e comentadas por algumas. Outras, embora fossem visualizadas, não eram curtidas ou comentadas, ainda que o conteúdo ou o tema das postagens fosse parecido.

Naara compartilhou a de foto de Naara Diário de Uma Professora
3 de junho de 2014 – Rio de Janeiro - RJ

Uma hipótese de situação literária que pensei se estivesse em sala de aula nesse período da Copa (tema que era obrigatório trabalhar no CIEP este bimestre): Planejamento de aula 1º ano pautada no livro: "Gabriel e a Copa do Mundo" – Autor: Ilan Brenman; Ilustração: Silvana Rando. Inicia-se a leitura do livro, projetada pelo datashow. Destaca-se no mapa do Brasil (disponível como material de apoio na sala) as 12 cidades que irão sediar a Copa do Mundo. Após, assist... Ver mais

GABRIEL E A COPA DO MUNDO DE 2014
Ilan Brenman
Ilustração de Silvana Rando
Brasão de Armas do Brasil

1 curtida
Curtir Comentar

6 curtidas 1 comentário ✓ Visualizado por 76
Curtir Comentar

Emilly Bronte que nada, é bom compartilhar com as amigas. saudades de você
Curtir Responder 1

57. Curtir e não curtir, eis a questão.
Evento de pesquisa 26

Não foi possível criar uma compreensão para o fato de algumas publicações serem curtidas e comentadas e outras não. Acredito que seja esta uma situação típica de práticas de letramento em redes sociais, no tempo e no percurso individual que cada sujeito leitor faz do material disponível na *web* em seu percurso de significação e ainda que o aleatório contribui para a ordem do imprevisível, do incontrolável, do que não pode ser facilmente explicado. No entanto, foi preciso reconhecer que alguns fios eram conectados e outros descartados, nessa produção coletiva de sentidos. Refletir sobre esse processo e encontrar uma posição nessa trama, uma forma de dizer e pesquisar, foi um importante e permanente investimento metodológico para compreender a interlocação das professoras no grupo e refletir sobre as possibilidades de interlocação numa pesquisa *online*.

2.3 DEIXAR-SER: GRUPO VIRTUAL LUGAR OU ESPAÇO DE INTERLOCAÇÃO?

Meu investimento na alteração desta lógica de silenciamento foi deixar-ser MAFFESOLI, 1998, p. 20), apostar no dialogismo, na alteridade e na escuta responsiva como potencializadores do diálogo (BAKHTIN, 1997, 2006). Embora tenha sido notória a dificuldade de interlocação *online* explicitada nas entrevistas e em várias postagens reproduzidas aqui, as pesquisadoras e formadoras continuavam estimulando a interlocação, provocando as professoras e cada uma a seu ritmo, desejo e possibilidade foi se inscrevendo, deixando suas marcas, mostrando seus usos naquele lugar virtual transformando-o, em alguns momentos, em espaço povoado de interlocação (CERTEAU, 1994).

Denise: Emilly e demais professoras, comentem! Opiniões divergentes são interessantes, produtivas, importantes! Não existe certo e errado! Não existe uma resposta padrão. O que quiserem dizer será interessante para iniciar nosso diálogo. Quem se habilita? Dedicamo-nos à reflexão e ao diálogo. Vamos ultrapassar essa barreira de que por escrito é mais difícil dizer, que seremos mal interpretadas? Se não entendermos devemos/podemos perguntar, não é mesmo? Então? Animem-se!

2 de agosto de 2014 às 11:47 . Curtir . 1

58. Dificuldade e estímulo à interlocação
Evento de pesquisa 50

Certeau distingue lugar e espaço com base nas relações de poder e fazer estabelecidas.

Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 1994, p. 201/202)

The screenshot shows a Facebook post within a group named 'EPELLE'. The post is from a user named 'Ludmila' and is dated '14 de março de 2014'. The text of the post reads: 'Flávia, Liliane, Simone, Carolina, Letícia, Ana, Rafaela, Morena, Maria Marta, Celio, Tatiana, Angel, Marina, Taíssa, Adriana, Antônia, Elaine, Priscila pediríamos que se manifestassem a respeito de desejarem permanecer neste grupo. Caso realmente queira, serão sempre bem vindas, mas se não estiverem interessados, por favor, podemos lhes retirar? Obrigada! Um abraço, Ludmila.' Below the text, it shows '1 curtidas' and '14 comentários'. At the bottom of the post, there are three icons: a thumbs up for 'Curtir', a speech bubble for 'Comentar', and a share icon for 'Compartilhar'.

59. Quem deseja ficar?
Evento de pesquisa 27

Segundo o autor, “o espaço é o lugar praticado” (CERTEAU, 1994.p.202), a partir das práticas cotidianas, produzindo relatos os sujeitos podem transformar lugares em espaços, ou ainda espaços em lugares. Certeau acrescenta que os relatos “organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros” (*Ibidem* . p.203).

Considero que o EV constitui-se ora como lugar, ora como espaço de interlocação e, entre esta tensão entre o instituído e o instituinte, entre estratégias e táticas, foi se construindo esta pesquisa bem como o processo de autoria das professoras. Por estratégia, o autor define:

o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (CERTEAU, 1994. p.99)

Ainda que meus objetivos e atos tenham sido orientados a favor e através da dialogia, o *Facebook* como lugar e/ou espaço de pesquisa, com a abertura e explicitação dos objetivos do grupo EV, esteve declaradamente vinculado a uma pesquisa institucional, financiada por uma agência de fomento e implementada pela Universidade, ocupando neste sentido um lugar de poder, “lugar” legitimado para a comunicação das professoras e pesquisadoras envolvidas na formação. Colabora para esta compreensão a reprodução de um imaginário negativo construído sobre as pesquisas em educação e uma sensação de que estariam sendo observadas.

Me senti muito olhada, até minha respiração, tá eu juro, que a pesquisa, somos cobaia, Denise, ela olha minhas fotos. (JANETE, entrevista coletiva julho de 2012).

É que às vezes essa figura do pesquisador coloca o outro como cobaia, né? Não, gente, eu estou sendo sincera. (GISELLE, entrevista coletiva, junho de 2014)

Tive oportunidade de dialogar com as professoras sobre minha pesquisa, esclarecendo que só seria utilizado nesta tese aquilo que por elas fosse autorizado. Considero que este foi um movimento importante para estabelecer vínculos de confiança e ampliar as possibilidades de interlocação entre nós.

Entrevistadora: Então, assim, isso pra mim é um dado, né? Que eu estou analisando, claro. Mas que eu precisava perguntar e dizer, “ó, isso pra mim é um dado” Claro que é. Se a gente tá ali, a gente percebe. Mas, a gente tem que dar oportunidade, porque você não é minha cobaia, eu pergunto a você, eu percebi isso, é verdade?

Giselle: Claro!

Entrevistadora: Isso é verdade. Ninguém vai poder dizer, “não, Denise, você está maluca” isso já passa a não ser, é, um dado, mas vai ser interpretado de outro modo, entendeu? Então, assim, nessa pesquisa, nesta da Denise Rezende, a ideia é ser bem dialogado, trazer pra vocês, por exemplo, a possibilidade de utilização de postagens fora do grupo. A gente é amigo no Facebook, então, tem algumas coisas que vocês postam que aparecem no meu mural, “pô, que maneiro, ela botou isso aqui!” eu guardo aquilo pra analisar. Isso é um problema pra vocês? Eu estou autorizada a fazer isso? Eu não vou usar nada que vocês não me autorizem, entendeu?

Giselle: Hum, hum.

Entrevistadora: a ideia não é usar como cobaia, a ideia é dialogar, entender como é que hoje as professoras, que são professoras alfabetizadoras estão em formação, no grupo do EPELLE, se relacionam com as diferentes tecnologias em relação ao trabalho, não é, “eu fui ao cinema” Isso pra mim, isso não me interessa. Claro, interessa se eu achar você bonitinha aí eu vou lá curtir, como qualquer outra pessoa da sua rede, mas não é isso que me interessa fazer os prints é com relação ao trabalho, ou a formação. E aí, eu vou buscando esses indícios. Se você fala sobre alguma coisa em relação às crianças, em relação à alfabetização, à linguagem, é que me chama atenção, ou a participação na formação, como por exemplo, ela trouxe várias contribuições, mandou texto pra mim e tal, e a gente foi conversando sobre isso. Então, a ideia é essa, não é tomar conta da vida de ninguém, nem ficar, “essa professora usa, essa professora não usa, essa professora”, não, não é isso, entendeu? Tanto que a sua participação hoje foi muito legal. Tem um monte de coisa interessante pra escrever sobre o que você trouxe pra mim, independente de você se dizer não-tecnológica porque eu não quero falar do professor modelo, eu não tenho uma expectativa de professor para a pesquisa, eu quero conhecer as professoras do EPELLE e saber o que elas fazem e o que elas não fazem.

O grupo EV foi aberto por mim, como pesquisadora, que tinha um objetivo explícito e explicitado às professoras de proporcionar espaço para interlocação e conhecer seus discursos. Considero que o que criei e que o que poderia mesmo ter sido criado foi um lugar de dizer como estratégia regulada por estas relações de poder instituídas na pesquisa universitária. Um lugar apropriado, um domínio pela vista, onde se pode observar, medir, controlar e, portanto, “incluir” na sua visão. (CERTEAU, 1994.p.100).

Nosso desejo de escuta foi por vezes compreendido pelas professoras como regulação, como risco, como exposição e se constituiu como obstáculos, embora transponíveis, para a constituição do grupo como “espaço” de troca e interlocação (Op.Cit. p.201). Nas entrevistas

coletivas foi possível discutir com as professoras algumas interpretações que vinha organizando sobre a participação delas no grupo virtual e neste momento as professoras retomam essa tensão percebida e discutida em outros momentos da pesquisa como justificativa para a pouca participação no EV.

X

Entrevistadora: *Vocês se colocam disponíveis pra conversar, discutir as questões virtualmente, acha que é possível ocupar aquele espaço ou não?*

Nina: *Com quem? Com aquele grupo do EPELLE?*

Luísa: *Do grupo de EPELLE você está falando?*

Entrevistadora: *Sim, Comigo, conosco.*

Luísa: *Pelo grupo de EPELLE? Sim. Não vou te garantir um acesso diário, tá? Quer fazer um grupo à parte? Cria um grupo.*

Nina: *Existem muitas pessoas diferentes, não é? (...) Eu tenho pensado muito, assim, na minha participação, no meu comprometimento com as suas questões, com a sua pesquisa, eu tenho muita vontade de colaborar com a sua pesquisa, mas é um exercício muito forte pra mim porque eu sou muito tímida, no mundo virtual, assim, eu funciono muito mais conversando ao vivo.*

Luísa: *Ih, eu sou muito mais de escrever.*

Nina: *Porque eu fico com tanto cuidado pra não ser mal interpretada que me dá preguiça.*

Janete: *Exatamente.*

Nina: *E como, eu sei lá, eu acho que eu penso sempre tão diferente das pessoas.*

Luísa: *Ah, é, isso no EPELLE rola um medo, sim. Já rola um medo em mim também.*

Entrevistadora: *Mas isso é um problema, ser muito diferente das pessoas?*

Nina: *Não, mas até eu explicar...*

Janete: É porque pode não ser muito bem interpretada, da forma que você fala ou você, talvez, não se faça ser bem entendida.

Luísa: Sei lá, é porque tem muita gente cri, cri, não sei.

Estas tensões e mal entendidos não se localizaram apenas no campo dos conhecimentos sobre a língua e nem se dirigiam sempre e apenas às pesquisadoras, variaram em relação à visão dos docentes em relação aos alunos, às famílias, à violência na comunidade escolar, à possibilidade de implementação de propostas práticas apresentadas por uma ou outra professora no grupo. Com Andrade considere

em positivo as tensões geradas na relação entre pares e também entre formadores e professores que ocupam posições distintas em relação ao conhecimento sobre a língua, a partir de objetivos distantes. Os malentendidos ocorridos nesse contexto tornam mais rico o trabalho de ajuste de comunicação pois revelam as defasagens entre lógicas muito distantes (BAUTIER & RAYOU, 2013; KLEIMAN & SIGNORINI, 2000) e o trabalho do sujeito para adequar-se à situação comum de formação. (ANDRADE.p.2014.193)

Recolhi alguns eventos de pesquisa em que as professoras refletem sobre esta tensão. Janete, no registro de um questionário de avaliação, relata ansiedade como resultado do encontro com o outro na formação presencial:

Os momentos iniciais foram de muita ansiedade e a sensação de estar sendo “analisada” por todos. Como a escola a que pertença é de baixo rendimento, achei em alguns momentos que eu e minhas colegas éramos vistas como “as que não sabiam trabalhar”. Ao longo dos encontros pude mudar consideravelmente esse primeiro impacto, quando vi que nossas colocações eram aproveitadas e respeitadas. (Professora Janete em resposta ao questionário aberto⁵⁰ de avaliação – final do primeiro semestre de 2011)

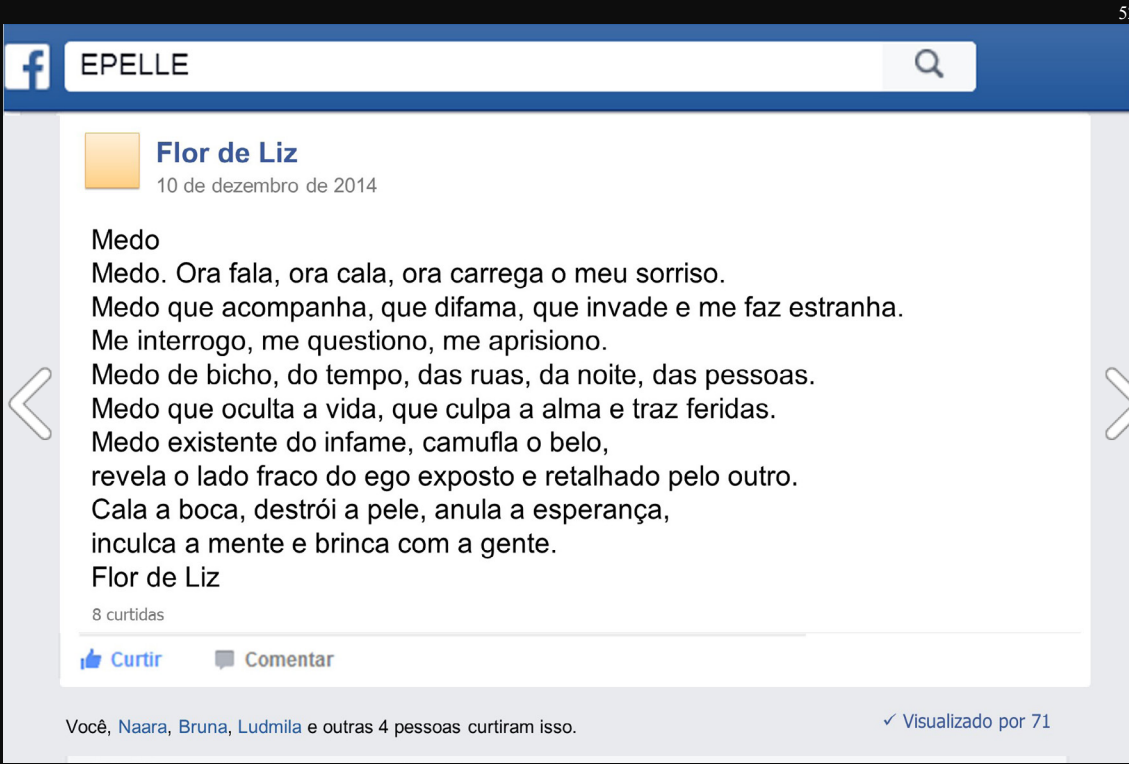
⁵⁰ Resposta dada à seguinte questão do questionário: Tente descrever qual foi o impacto causado nos momentos iniciais de entrada para este grupo (seja este positivo ou negativo), nos diversos aspectos que puder enumerar. Aponte sensações positivas e/ou negativas.

Em entrevista coletiva em junho de 2012, Julia, que não faz parte da escola focalizada como alvo da pesquisa maior⁵¹, comenta sobre a interlocação na formação e sobre sua relação nela com as professoras da referida escola.

(...) Aí você me convidou para fazer o EPELLE, e fiquei e estou adorando, acho que é um grupo maravilhoso, gosto muito dessa proposta de pegar uma escola, e fazer um trabalho com esse grupo de professores, isso lembra muito a minha escola, a minha escola tinha oito turmas, era uma escola que não tinha professor então, quando nós entramos, entramos todas juntas e nós estudamos e aprendemos a trabalhar com aquele grupo de alunos, quando vejo vocês, do grupo da Escola A, eu, eu sempre me remeto à minha história e isso comove muito, essa coisa assim, e eu percebo que vocês são diferentes do que eram no início e como são agora, como professoras e como parceiras também, eu sinto assim na fala de vocês, vocês são mais parceiras hoje do que eram no início do grupo, isso se deve a que? Ao trabalho, à proximidade, ao estudo, à troca, à experiência, eu estou aprendendo muito com esse grupo, apesar do grupo assim né, não falar muito, muitas vezes, acho que vocês são muito caladas ainda, acho que vocês precisam falar mais das práticas de vocês, é importante falar das práticas, porque a gente tem que confiar naquilo que a gente faz... mas assim, cada vez falam mais, e aprendo assim, aprendo com os textos, aprendo falando sobre o que eu faço, ouvindo o que o outro faz, e trocando, isso é importantíssimo esse grupo pra mim, é isso... (professora Julia em entrevista em 13/06/2012)

A partir desses eventos, foi possível reconhecer que o movimento de mostrar-se e esconder-se, de reconhecer e ser reconhecido, criou tensões, acordos e desacordos. Essas tensões vividas no grupo, o silêncio encontrado como resposta a muitas provocações feitas por mim, mostravam-me que a constituição do EV como espaço (CERTEAU, 1994) era variável, móvel, constituída de instantes informados pela relação entre os participantes, pela maior proximidade e intimidade com relação aos sujeitos e/ou as temáticas discutidas que facilitavam ou dificultavam a interlocação virtual. Considero estes momentos de participação como do domínio da tática, das artes de fazer, das astúcias que os sujeitos participantes da pesquisa foram criando, para participar, superando seus medos de estar no lugar do outro e fazer dele seu próprio, assim foram ocupando o espaço com seus relatos. “Os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço” (CERTEAU, 1994.p.207).

⁵¹ A pesquisa maior assumiu “a tarefa de uma formação pela prática com o grupo integral de professores de uma escola pequena, que têm a responsabilidade pelos anos iniciais do ensino fundamental. Estes professores dispostos a frequentar um grupo de estudos teórico e prático, alternando-se quinzenalmente estas duas vertentes (estudos e análises de experiências), de modo a pensar em práticas de alfabetização inovadoras, que revertam o quadro de fracasso escolar desta escola. Seis das professoras desta escola, nomeada neste trabalho de escola A, receberam bolsas durante a pesquisa (Andrade, 2010.p.28/29).



The screenshot shows a Facebook post from a group named 'EPELLE'. The post is by 'Flor de Liz' and is dated '10 de dezembro de 2014'. The text of the post is a poem about fear. Below the text, it says '8 curtidas' (8 likes) and has buttons for 'Curtir' (Like) and 'Comentar' (Comment). At the bottom of the post, it says 'Você, Naara, Bruna, Ludmila e outras 4 pessoas curtiram isso.' (You, Naara, Bruna, Ludmila and 4 other people liked this.) and 'Visualizado por 71' (Viewed by 71).

60. Medo
Evento de pesquisa 28

A relação dialógica e a compreensão empática que busquei estabelecer durante toda a pesquisa com as professoras se constituíram, a meu ver, também em táticas. Táticas da pesquisadora que, mesmo ocupando um lugar próprio junto às outras pesquisadoras que organizavam e estimulavam a interlocação no grupo, buscava se deslocar para um não-lugar, acolhendo as formas de dizer que as professoras iam escolhendo, para se comunicar, e buscando estimular a participação, para que elas pudessem ocupar e povoar o grupo, tornando-o um lugar praticado. Postagens fora do grupo, o uso das opções de privacidade restringindo a possibilidade de visualização e mensagens privadas no bate-papo, foram alguns desvios táticos levados a frente pelas professoras e por mim durante a pesquisa.

⁵² Poesia de autoria da professora que foi lida pela mesma no encontro de confraternização no final de 2014 e solicitada pelas colegas, por isso, postada no grupo.



The screenshot shows a chat window with a white background and a black border. At the top, there are navigation arrows and a URL. The chat messages are as follows:

- Ana (pink square): 22/11/2014 11:39. Acho legal as postagens, mas tbm acho pertinente essas trocas particulares. Acredito que as aulas poderiam ficar no face.
- Denise (grey square): 22/11/2014 11:39. Faz diferença entre essas formas de conversação? Prefere uma a outra?
- Ana (pink square): 22/11/2014 11:39. assim, quem não for aula poderia assistir em casa sim
- Denise (grey square): 22/11/2014 11:54. Só mais uma coisinha se não for abuso... Pq optou por me responder por aqui e não pelo grupo?
- Ana (pink square): 22/11/2014 11:54. como disse agora estou no computador vi pelo cel mas lá é lerdo. não tenho paciência...rs
- Denise (grey square): 22/11/2014 11:56. Mas você poderia ter escrito pelo computador lá no grupo do Epelle e optou por falar comigo no Messenger. Pq? Sabe dizer?
- Ana (pink square): 22/11/2014 11:54. não vi a postagem de lá. só vi pq você me mandou aqui. vim no computador só pra te responder. Achei que eu já tinha acabado as aulas.

61. Postagem fora do grupo: táticas
Evento de pesquisa 29

É importante ressaltar que minha intenção formativa me fez negociar com as professoras e insistir na interlocação aberta a todos no EV, para que pudéssemos coletivizar as discussões, compartilhar pontos de vistas e negociar sentidos, ampliando os eventos de multiletramentos e fortalecendo os processos de autoria como processo alteritário, conforme apresento no próximo capítulo desta tese. As provocações relacionadas ao tema da pesquisa eram postadas no grupo e as mensagens com solicitações como preenchimento da autorização, entre outros, eram postadas no grupo e enviada a todas as professoras individualmente pelo bate-papo. Continuei investindo na difícil mas importante *arte de fotografar silêncios*, buscando compreendê-los no intuito de transformar ausência em presenças. (BARROS, 2000).



Poema "Difícil fotografar o silêncio", de Manoel de Barros, declamado por Antônio Abujamra

asegundaconta [Inscrever-se](#) 354

122.088

+ Adicionar a Compartilhar Mais

1.119 3

2.4 EPELLE VIRTUAL COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO

A interlocação no EV não obedeceu a um ritmo constante, foi se alterando em frequência e volume e percebida de modo diferente por diferentes sujeitos e em diferentes momentos da formação como podemos ver nos eventos que trago como exemplos.

Luísa: Mas você gostaria de saber o quê? O que seria importante de ter nesse grupo do EPELLE no Facebook?

Entrevistadora: Isso. O que que vocês acham dele? O que vocês...

Janete: *Eu acho que esse grupo tem altos e baixos. Tem um período que ele tá frenético, tem um período que ele tá morno.*

Luísa: *Como professora...*

Nina: *Eu acho que coincide também com o presencial. Quando o presencial está melhor, está bombando, o online bomba também.*

Janete: *exatamente.*

Participei do EPELLE em 2011, quando ainda não tinha o grupo virtual. Contudo, permaneci aqui no grupo [virtual] e pude observar a relevância desse espaço de comunicação, com várias publicações de informes, artigos, textos, etc... Estar nesse espaço virtual, possibilitou manter-me mais atualizada através das postagens feitas, assim como acessar textos e artigos que muito me auxiliaram e que contribuíram para a minha formação. A princípio, não tenho uma sugestão ou crítica a fazer, justamente por não ter participado efetivamente desse espaço virtual articulado. Sobretudo porque estava me dedicando a outra formação, esta presencial, que era o CESPEB. Pretendo participar da próxima formação com mais eficácia, avaliando, dialogando e alinhando mais essa trajetória. (MARIANA pelo Bate-Papo do Facebook em 23/11/2014 14:54)

A partir dos depoimentos das professoras podemos compreender que as discussões no ambiente virtual estavam necessariamente imbricadas com as vivências nos encontros presenciais de formação. Nesta pesquisa, como Santos (2003) não fazemos uma oposição entre real e virtual, pois entendemos que o virtual faz parte do real. Lèvy (1999) afirma que ao interagir no mundo virtual os usuários, ao mesmo tempo em que o exploram, atualizam-no. Por isso o ciberespaço torna-se vetor de inteligência e criação coletivas. (*Ibidem.* p.75)

Entendo cibercultura, com Pierre Lèvy como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY.1999:17) onde estão disponíveis múltiplos formatos e suportes digitais, possibilitando novas formas de linguagem e de conhecimentos. O termo Ciberespaço “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que

navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999:17) é o que nomeamos cultura das redes, um modo de ser e estar no mundo contemporâneo que inclui os sujeitos em relação com os outros mediados pela tecnologia.

É importante ainda explicitar que os processos culturais, segundo Lemos (2005), estão apoiados no tripé emissão, conexão e reconfiguração. O autor colabora com nossa compreensão caracterizando três leis que fundam a cibercultura, após a revolução digital, promovida pela *web 2.0*, a saber: a liberação do pólo da emissão; reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais e princípio de conexão em rede. Com a liberação do pólo de emissão, todos têm a possibilidade de produzir e difundir conteúdo e informação na rede. A partir desta liberação alteram-se os modos de comunicação e as relações sociais, no que o autor chama de reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais. A partir do princípio de conexão em rede, pudemos compreender que, em função das condições materiais e tecnológicas criadas a partir da década de sessenta, se popularizando, no entanto na década de noventa, temos hoje a possibilidade de estar permanentemente conectados, ou seja, inaugurando o conceito de ubiquidade. (LEMOS, 2005.p.2/3)

a ubiquidade destaca a coincidência entre deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento. “A onipresença, ao contrário, oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares. (SANTAELLA, 2010, p. 17)

The screenshot shows a YouTube video player interface. At the top, there is the YouTube logo and a search bar. The video player itself displays a white background with the title "O que é cibercultura?" in blue. Below the title, it says "Trecho do debate" and "Educar na Cultura Digital" - Bienal de São Paulo - 2010. A large play button is centered over the text. Below the video player, the video title "O que é cibercultura?" is repeated. The channel name "EducaRede Brasil" is shown with a logo. There is a red "Inscrever-se" button with "685" next to it. The view count "73.674" is displayed on the right. At the bottom, there are icons for "Adicionar a", "Compartilhar", and "Mais". On the far right, there are icons for likes (349) and comments (5).

O conceito de ubiquidade ficou bastante evidente nesta pesquisa. Isso significa dizer que não havia uma fronteira nítida e definida entre a formação presencial e as interlocações virtuais e que ambas se retroalimentavam num continuum de ações formativas. Assim como logo após os encontros comentários sobre o que havia sido discutido eram postados no grupo, encontros futuros eram planejados a partir de tarefas e combinados solicitados previamente naquele espaço. Esses combinados e trocas que de início foram por mim considerados informativos começaram a dar forma e a criar uma dinâmica no grupo. O que seria feito, como seria feito, quem desejava apresentar sua prática, que livro seria escolhido para o momento literário, todas essas informações, que constituíam e davam forma à dinâmica da formação passavam pela interlocação virtual. Estávamos todas, em maior ou menor grau, conectadas umas às outras e envolvidas com as discussões presenciais e virtuais da formação.

Não era, portanto, apenas às quartas-feiras à noite que as professoras podiam trazer questões, compartilhar conosco suas narrativas sobre suas práticas, em qualquer dia e horário tinham esta oportunidade. Além disso, as professoras que não estavam mais participando dos encontros e que optaram por se manter no EV podiam ler sobre a dinâmica dos encontros, as temáticas debatidas, dar opinião e enviar sua colaboração nas discussões.



EPELLE

Ludmila carregou um arquivo
1h

Isabela contou-nos no ultimo EPELLE como foi o DESAFIO aos seus alunos de 1o ano: olhando a capa do livro que sera contado, ela pede que antecipem o que será que tratará o livro. Ao final, confere se as respostas estavam certas, se alcançaram com seus palpites o que efetivamente se realizou. Isabela, vc poderia formular essa sua experiência em um texto que não precisa ser gigante, pode ser de poucas linhas, para que deixemos aqui como prática registrada pela voz da profesora?

Curtir Comentar

Elizabeth, Emily Bronte e outras 2 pessoas curtiram isso. Visualizado por 9

Emily Bronte Só Isabela pode fazer relato? será podemos participar também. todas teríamos bons relatos...
1h · Curtir · 2

Ludmila Emily, claro que pode! O contexto da discussão foi uma discussão sobre TEXTO e DISCURSO... Estas histórias contadas no meio de nossas conversas todas ilustravam de algum ângulo específico a ideia de texto e discurso, diferenças, aproximações, intertextualidade, semiose, oralidade e escrita, sujeitos alunos constituídos alteritariamente por vozes docentes e outras... etc etc etc. O texto do fiorin, os slides da aline e a nossa discussão com calma e interesse, foram muuuuito produtivos.
1h · Curtir · 2

62. Será que podemos participar?
Evento de pesquisa 30

 **EPELLE** 

 **Ludmila**
17 de abril de 2013

Grande EPELLE hoje, conduzido dialogicamente por [Nina](#). Falamos do miudinho da produção de um texto coletivo. De leitura que precede a escrita, dentro de objetivos a traçar, de um planejamento do trabalho com a linha escrita, para formar alunos escritores-autores. Falamos da norma culta na fala letrada das crianças que ainda não escrevem. Falamos tb da organização textual da produção das crianças ter lacunas a serem questionadas junto co eles (saltos na narrativa, inferências q deixam incoerências na continuidade). Falamos de que devemos guardar aspectos para momentos posteriores, para se concentrar em apenas alguns, a cada momento (pontuação de discurso direto, por exemplo). Fo ium EPELLE calmo, em que todos se manifestaram, entraram em debate as professoras e as formadores. Na proxima vez podemos debater o texto dos espaços discursivos, todas vcs trazendo exemplos de práticas, o que acham? Faltam ainda algumas pessoas apresentarem seus artigos. Quem vai se candidatar? Na re-próxima temos um feriado! beijos a vcs todas! Lud.

 Curtir  Comentar  Compartilhar

Você, Priscila, Bruna, Beth e outras 9 pessoas curtiram isso. Visualizado por 78

 **Juliana:** Puxa, perdi...! Tive um compromisso com um novo trabalho e não consegui sair a tempo do querido Epelle. mas, quarta-feira que vem, estarei firme e forte. Ludmila, quer que levemos exemplos de práticas com relatórios escritos e fotografias ou apenas no discurso oral mesmo? Venho registrando algumas atividades com as crianças e gostaria de saber se seria interessante postá-las aqui no face, para depois comentarmos no nosso encontro ou por aqui. Muitas das atividades têm tudo a ver com as questões trazidas pela Marina; e tenho dúvidas em classificá-las, nomeá-las, enfim, por que fui faltar logo a este encontro?! Mas, o que acha, posto as fotos? Todas podiam ir comentando, sendo se é reescrita, recontação, escrita coletiva, atuação como escriba... Beijo grande, enorme, em todas!!!

18 de abril de 2013 às 11:15  1

 **Ludmila:** Querida Juliana, Você pode postar aqui as fotos sim, mas se você quiser reservar um tempo para apresentarnos suas aventuras com seus queridos alunos na próxima vez, há espaço para isto. Ao mesmo tempo, uma coisa não impede a outra, você posta aqui alguns recortes que nos esquentam os motores de discussão, e não semana que vem você prepara uma apresentação de PPT. As minhas queridas alunas de Pedagogia, principalmente Jessica e Déborah, estão a postos para montagens necessárias de materiais para seu PPT. A Marina aproveitou esse conforto. Beijós, Lud.

18 de abril de 2013 às 11:43  2

 **Janete:** Eu ja me candidatei para o dia 8/5! Rs

18 de abril de 2013 às 12:17

 **Tatiana:** Lud, ainda não estou bem de saúde, por isso não compareci. Bjs.

19 de abril de 2013 às 06:47

 **Emily Bronte:** melhoras tatiana

19 de abril de 2013 às 09:30  1

 **Ludmila:** Que eu saiba vc estava lá!!!

19 de abril de 2013 às 15:06

 **Tatiana:** Estava não, Lud. Fui na outra semana... 😞

19 de abril de 2013 às 18:21

 **Ludmila:** Ai, eu errei de Tati!! Desculpe! essa fotinha do Face é tão pequenininha... Desculpe! Beijós e melhoras

19 de abril de 2013 às 20:17  1

Neste sentido que, concordando com SANTOS e SANTOS (2013: 45), considero que o grupo virtual criado no *Facebook* teve “um grande potencial pedagógico” pois trouxe “novos usos e novas possibilidades para a educação, permitindo a interatividade, a autoria e a cocriação”. No capítulo 3 [↩] aprofundarei esta compreensão, explicitando e discutindo o processo de autoria docente a partir da interlocação *online*.

2.4.1 O CONTEÚDO DAS POSTAGENS: O QUE CIRCULOU NO GRUPO?

Faço a opção de trazer aqui algumas informações sobre o conteúdo que circulou no EV [↩] sem realizar uma interpretação sobre cada uma das postagens ou temáticas. Meu objetivo é apresentar ao leitor as características do grupo para a compreensão do contexto em que se estabeleceu a interlocação que motivou as compreensões tecidas neste texto de pesquisa. Observando cuidadosamente as postagens do grupo, foi possível organizar as seguintes categorias com base no conteúdo publicado:

1. Informações ou divulgação de eventos ou sobre educação em geral: esta categoria inclui matérias jornalísticas, folder de eventos, links para páginas de evento, link que encaminhavam para blogs, etc.



64. Informações ou divulgação de eventos ou sobre educação em geral – 1 Evento de pesquisa 32

Roberta compartilhou o evento de **LEDUC IV Seminário Escrita Docente e Discente**
6 de outubro de 2015

Olá Epelleanas! Venho compartilhar com vocês o evento do IV Seminário Escrita Docente e Discente. Contamos com a presença de vocês!

IV SEMINÁRIO ESCRITA
3 de dezembro de 2015
Auditório Mario Lago - Campo de São Cristóvão, 177
São Cristóvão, Rio de Janeiro - RJ
De 16h às 20h

3 **IV Seminário Escrita Docente...**
Qui 9:00 · Campo de São Cristóvão, 17...
103 pessoas interessadas · 128 pesso...

6 pessoas curtiram isso. ✓ Visualizado por 66

Curtir Comentar

65. Informações ou divulgação de eventos ou sobre educação em geral – 2
Evento de pesquisa 33

2. Solicitação de escrita docente e entrega destas tarefas combinadas na formação presencial. O EV passou a ser o local privilegiado da devolução das tarefas e solicitações e todos passaram a ter acesso ao material produzido e às reflexões que os participantes publicavam.

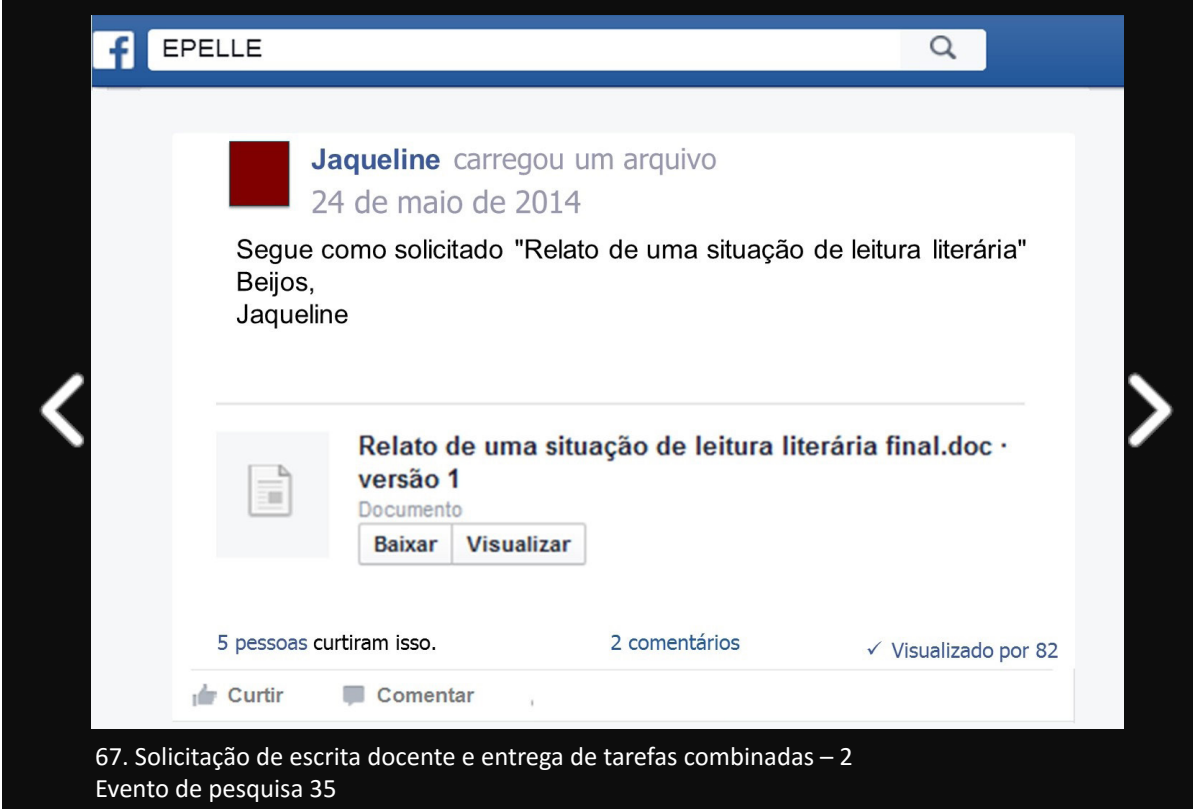
Beatriz
8 de abril de 2014

Queridas professoras. Estamos aguardando seus planejamentos sobre reescrita... Beijos Bia

✓ Visualizado por 54

Curtir Comentar

66. Solicitação de escrita docente e entrega de tarefas combinadas – 1
Evento de pesquisa 34



A screenshot of a Facebook post from the group 'EPELLE'. The post is from Jaqueline, dated May 24, 2014. The text of the post reads: 'Segue como solicitado "Relato de uma situação de leitura literária" Beijos, Jaqueline'. Below the text is a document icon and the title 'Relato de uma situação de leitura literária final.doc · versão 1'. The document type is 'Documento'. There are two buttons: 'Baixar' and 'Visualizar'. At the bottom of the post, it says '5 pessoas curtiram isso.', '2 comentários', and 'Visualizado por 82'. There are also icons for 'Curtir' and 'Comentar'.

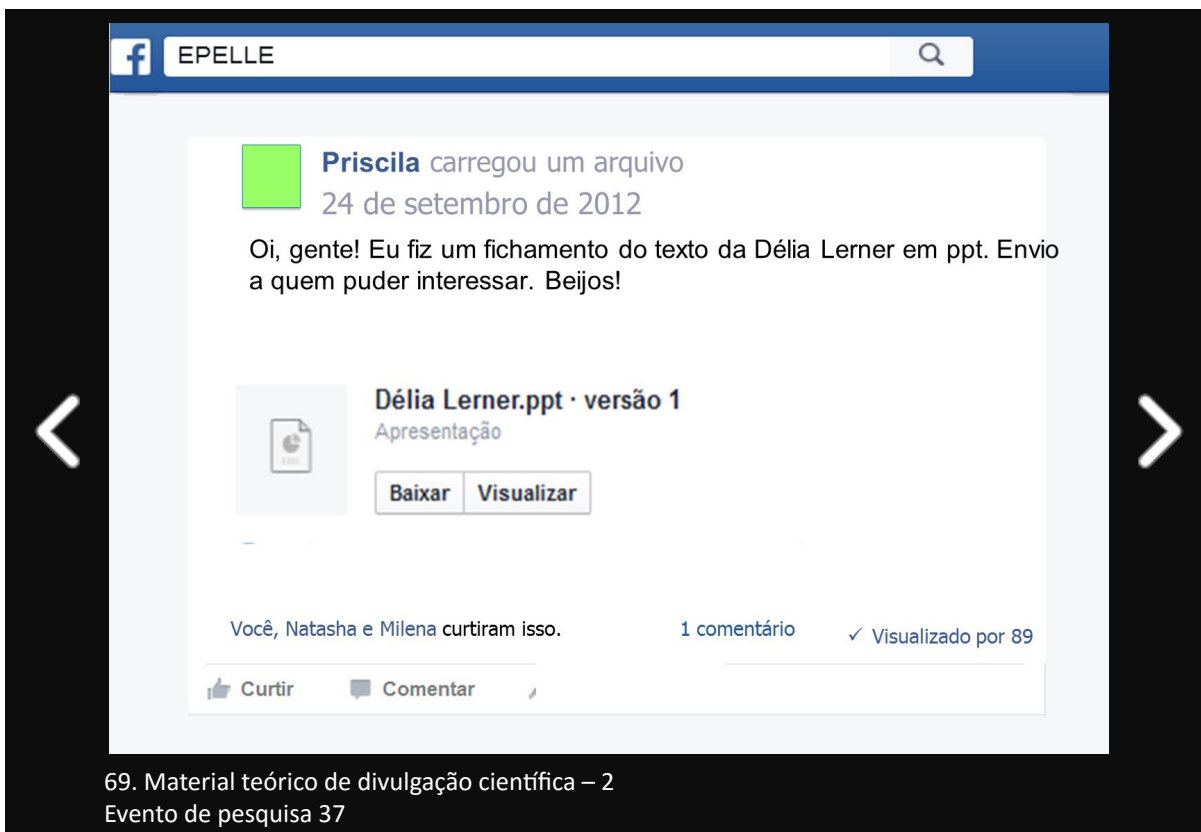
67. Solicitação de escrita docente e entrega de tarefas combinadas – 2
Evento de pesquisa 35

3. Material teórico de divulgação científica: textos, artigos, monografias, livros digitais, vídeos com entrevistas ou palestras de professores, arquivos de apresentações com material teórico (tipo ppt ou Prezi), link para páginas de instituições ou de professores, etc.



A screenshot of a Facebook post from the group 'EPELLE'. The post is from Aline, dated May 19, 2015. The text of the post reads: 'Meninas, Como prometido parte 2: ppt sobre o texto da Andréa Pessoa! Retornamos a esse no próximo encontro. Beijos!'. Below the text is a presentation icon and the title 'V EPELLE - texto da Andrea Pessoa.pptx · versão 1'. The document type is 'Apresentação'. There are two buttons: 'Baixar' and 'Visualizar'. At the bottom of the post, it says '1 pessoa curtiu isso.' and 'Visualizado por 71'. There are also icons for 'Curtir', 'Comentar', and a share icon.

68. Material teórico de divulgação científica – 1
Evento de pesquisa 36



Priscila carregou um arquivo
24 de setembro de 2012

Oi, gente! Eu fiz um fichamento do texto da Délia Lerner em ppt. Envio a quem puder interessar. Beijos!

Délia Lerner.ppt · versão 1
Apresentação

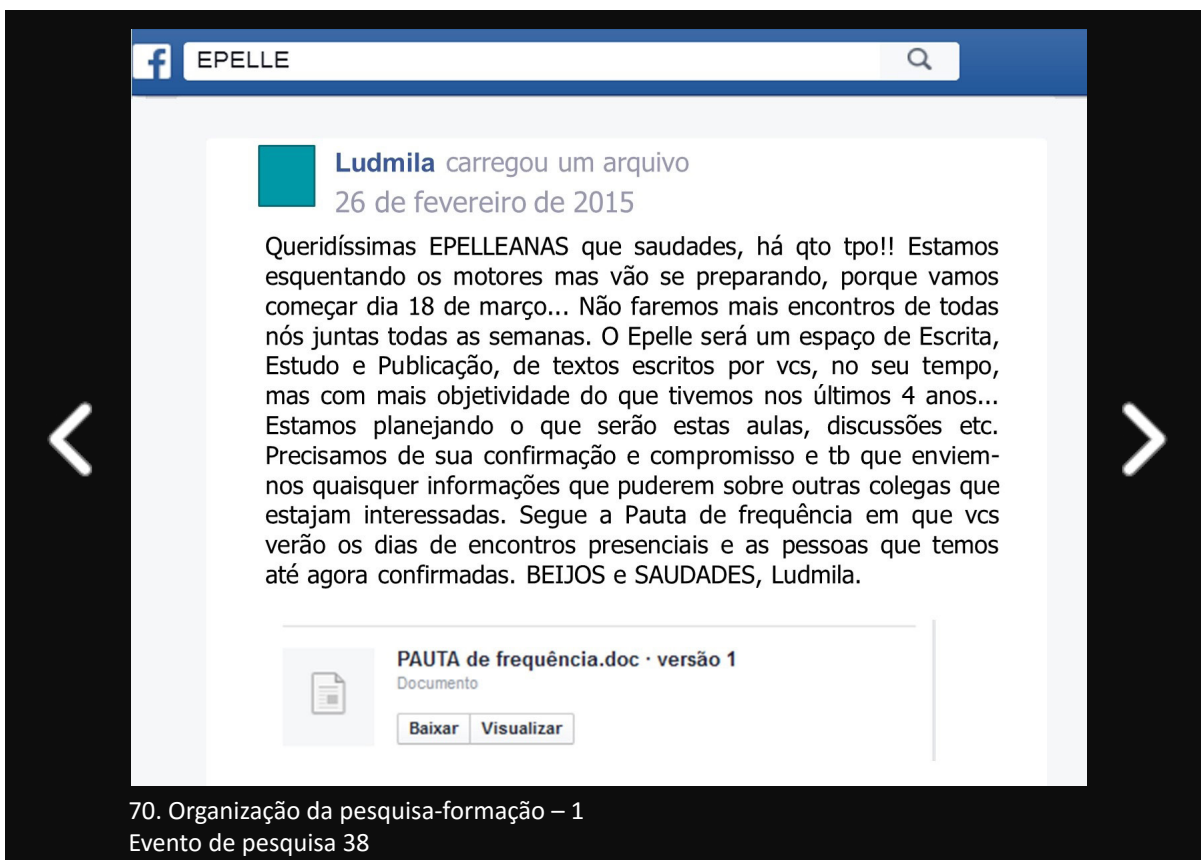
Baixar Visualizar

Você, Natasha e Milena curtiram isso. 1 comentário ✓ Visualizado por 89

Curtir Comentar

69. Material teórico de divulgação científica – 2
Evento de pesquisa 37

4. Organização da pesquisa-formação: esta categoria reúne todas as dúvidas ou orientações sobre os encontros e materiais de pesquisa solicitados - Fichas, entrevista, questionário, lembretes, perguntas, etc.



Ludmila carregou um arquivo
26 de fevereiro de 2015

Queridíssimas EPELLEANAS que saudades, há qto tpo!! Estamos esquentando os motores mas vão se preparando, porque vamos começar dia 18 de março... Não faremos mais encontros de todas nós juntas todas as semanas. O Epelle será um espaço de Escrita, Estudo e Publicação, de textos escritos por vcs, no seu tempo, mas com mais objetividade do que tivemos nos últimos 4 anos... Estamos planejando o que serão estas aulas, discussões etc. Precisamos de sua confirmação e compromisso e tb que enviemos quaisquer informações que puderem sobre outras colegas que estejam interessadas. Segue a Pauta de frequência em que vcs verão os dias de encontros presenciais e as pessoas que temos até agora confirmadas. BEIJOS e SAUDADES, Ludmila.

PAUTA de frequência.doc · versão 1
Documento

Baixar Visualizar


70. Organização da pesquisa-formação – 1
Evento de pesquisa 38



A screenshot of a Facebook post from the group 'EPELLE'. The post is from user 'Jéssica' and is dated '7 de maio de 2014'. The text of the post reads: 'Boa noite, professoras!!! Segue em anexo uma ficha, para as professoras que ainda não preencheram!!!'. Below the text is a document attachment titled '-Ficha de inscrição- EPELLE ATUALIZADA -_.doc - versão 1'. The document icon shows a sheet of paper with a pencil. Below the title are two buttons: 'Baixar' and 'Visualizar'. At the bottom of the post, it says '1 comentário' and 'Visualizado por 82'. There are also icons for 'Curtir', 'Comentar', and a share icon.

71. Organização da pesquisa-formação – 2
Evento de pesquisa 39

5. Material de troca pedagógica: esta categoria inclui materiais de divulgação das práticas pedagógicas como fotos, vídeos, relatos, planejamentos, projetos, entre outros



A screenshot of a Facebook post from the group 'EPELLE'. The post is from user 'Denise' and is dated '30 de novembro de 2014'. The post features a photograph of a display board titled 'EXPOSIÇÃO COR DE PELE TURMA 106'. The board shows 18 small circular paint samples arranged in a grid, each with a name written next to it. The names are: Ana Beatriz, Lara, Mixelly, Manuela, Beatriz, Caio, Carlos Eduardo, Giovanna, Ana Sofia, Ítalo, Kauã, Maria Elisa, Isabel, Guilherme, Tiago, Cássio, and Davy. Below the photo, the text reads: 'Vejam que parceria bacana foi feita entre a professora Lívia, de NC, e o professor Caio, de Artes, com crianças do 1o ano, para desconstruir o conceito estereotipado contido na expressão 'lápiz cor de pele': foram misturando as tintas para tentar achar a cor da pele de cada um da turma! Foi isso, não, Carol? CP II - CSC I'. At the bottom of the post, it says '6 pessoas curtiram isso.', '3 comentários', and 'Visualizado por 77'. There are also icons for 'Curtir', 'Comentar', and a share icon.

72. Material de troca pedagógica - 1
Evento de pesquisa 40



6. Multiletramentos: nesta categoria organizei as provocações realizadas pela pesquisadora com o objetivo de suscitar discussão sobre a temática da pesquisa: usos de artefatos culturais tecnológicos, multissêmico e interculturalidade. Além da pesquisadora alguns participantes realizaram postagens que foram enquadradas nesta categoria conforme discuto no capítulo 4.



EPELLE

Denise
08 de abril de 2015

"Estes são alguns dos elementos do que poderíamos chamar de princípios gerais da atuação dos hackers. O que quero propor aqui é associá-los à educação, para que possamos usá-los como inspiração para repensar o sistema educacional como um todo." (PRETTO, 2015.p.79)
 Texto completo disponível em
<https://www.dropbox.com/.../2015%20Nelson%20Pretto%20educacio...>

"Princípios para uma Educação 'Hacker':"

- O acesso a todo e qualquer meio de ensino deve ser total aos que querem aprender.
- Desconfiar da autoridade significa pensar que professores, livros e qualquer fonte de informação devem ser lidos com crítica, sempre buscando-se comparar e encontrar outras possíveis fontes, para ver os mesmos fatos a partir de outros ângulos.
- Os processos de aprendizagem precisam estar centrados, da mesma maneira que deve ser defendido o livre acesso a todo tipo de informação, numa lógica baseada na criação e produção de culturas e conhecimentos e não no mero consumo de informação.
- É necessário compreender a diversidade de saberes, culturas e conhecimentos trazidos para a escola por alunos, professores, mídia e mentores didáticos. Isso, se trabalhado na sua extensão, favorece a formação e a criação. Como as escolas não estão preparadas para lidar com a complexidade e a pluralidade de opiniões dos seus alunos, elas acabam destruindo, ao longo de sua escolarização, a criatividade, fazendo (e achando que conseguem) com que todos os jovens pensem da mesma forma. Necessário se faz superar essa visão.

Wilson de Gusmão/Revista OPME

- A cópia é parte do processo de aprendizagem e deve ser defendida, assim como o livre acesso a todo tipo de informação. O que vemos é que, apesar de nas séries iniciais o compartilhamento dos livros, como brinquedos e materiais escolares, ser estimulado pelos professores, conforme os anos vão avançando o aluno aprende que a troca de informações é limitada e que, no ambiente acadêmico, a cópia não é bem vista.
- O erro não deve ser criminalizado e nem mesmo evitado, pois ele faz parte dos processos de aprendizagem.
- A arquitetura das escolas deve ser tal que possibilite que as atividades se deem de forma muito mais livre e coletiva, não deixando, obviamente, de haver espaço para uma aula, um quadro negro, uma biblioteca com livros e coisas com as quais já estamos acostumados no ambiente escolar. Mas essa não pode ser a dominância espacial do projeto.

Beth, Neila e mais 2 pessoas curtiram isso. 1 comentário

Curtir Comentar

75. Multiletramentos – 2
Evento de pesquisa 43

7. Outros: mensagens carinhosas, desabafos, despedida, agradecimento, felicitações, fotos de eventos, seminários e confraternizações, etc.

EPELLE

Beth compartilhou a própria foto
20 de julho de 2014

Queridos e queridas,
gostaria de fazer uma mensagem individual,mas na impossibilidade confeccionei a imagem exclusivamente para vocês. Obrigada pela amizade,apesar de minhas imperfeições. Obrigada pela vida que me trazem sempre, a cada momento.
Saudades mil!!!
Beth

*Aparato são amigos e amigos que estão
Saber e comigo nos momentos alegres e
Inimigo, trazendo vida para mim!!!
Saudades mil!!!*

Que bom, amigo
Poder saber outra vez que estás comigo
Dizer com certeza outra vez a palavra amigo
Se bem que isso nunca deixou de ser

Que bom, amigo
Poder dizer o teu nome a toda hora
A toda gente
Sentir que tu sabes
Que estou pro que der contigo
Se bem que isso nunca deixou de ser

Que bom, amigo
Saber que na minha porta
A qualquer hora
Uma daquelas pessoas que a gente espera,
Que chega trazendo a vida
Seja você
Sem preocupação
(Milton Nascimento)

Naara, Giselle e outras 6 pessoas curtiram isso. Visualizado por 81

Curtir Comentar

76. Outros -1
Evento de pesquisa 44



Investindo no objetivo já anunciado de aproximar meu leitor do contexto de enunciação em que os eventos foram produzidos, apresento, de minha coleção, as postagens que tiveram maior número de comentários, sem considerar como critério o número de sujeitos envolvidos na interlocação. Estas postagens estão apenas citadas nesta parte do texto por já terem sido comentadas e/ou interpretadas, quando julguei importantes ao objetivo desta pesquisa, ao longo da tese. No entanto, é interessante notar que os temas que mais chamaram a atenção das professoras e motivaram-nas à discussão tinha relação direta com seu fazer pedagógico, com a prática cotidiana nas escolas. As postagens que aqui apresento e que considero, terem convocado as professoras ao posicionamento, tratavam das seguintes temáticas: avaliação externa, estratégia de leitura, uso da letra cursiva, uso de equipamentos tecnológicos como recurso didático e relações interlocutivas, processo de escrita e autoria na escola.



Denise compartilhou o vídeo de Mario de Lima.
6 de setembro de 2014

8 curtidas 16 comentários

Curtir **Comentar**

Magda, Bruna, Fábria e outras 6 pessoas curtiram isso. ✓ Visualizado por 77

78. Mais comentadas - Estratégias de leitura
Evento de pesquisa 46



Denise
2 de dezembro de 2014

O que acham?

Finlândia irá trocar letra cursiva por digitação nas escolas primárias

BLOGS.ESTADAO.COM.BR | POR GRUPO ESTADO

3 curtidas 17 comentários

Curtir **Comentar**

Magda, Neila e Priscila curtiram isso.

79. Mais comentadas- Letra cursiva ou digitação?
Evento de pesquisa 47

EPELLE

Denise
16 de fevereiro de 2015

Isso muda alguma coisa? As avaliações externas, de larga escala influenciam a prática pedagógica?



TECNOLOGIA EDUCA BRASIL: CAPACITAÇÃO EM TECNOLOGIA
O PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em português - vai avaliar habilidades em tecnologia a partir da prova de 2018.
TECNOLOGIAEDUCABRASIL.BLOGSPOT.COM

Janete e Priscila curtiram isso. 12 comentários ✓ Visualizado por 71

Curtir **Comentar** **Compartilhar**

Escreva um comentário...

80. Mais comentadas - avaliações externas
Evento de pesquisa 48

EPELLE

Denise
2 de agosto de 2014

Pessoal, vi esta publicação no grupo de professoras de uma escola onde dei aula na Rede Municipal e do qual participo por aqui e resolvi trazer para vocês. O que acham da ideia?



Vi numa escola e achei bem legal... projetam a apostila no quadro e fazem a atividade juntos!!!! Os cadernos pedagógicos estão na intranet!!!

Julia e outras 2 pessoas curtiram isso. 7 comentários ✓ Visualizado por 77

Curtir **Comentar** **Compartilhar**

Escreva um comentário...

81. Mais comentadas - Uso de data show em sala de aula
Evento de pesquisa 49



82. Mais comentadas - Vamos falar de autoria?
Evento de pesquisa 50

A diversidade de temas trazidos à esta pesquisa-formação *online* foi um investimento na constituição de um espaço dialógico em que os sujeitos em formação pudessem se situar “na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, de modo a contribuir para que os formadores os vejam na sua condição específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada” (Andrade, 2004, p.118).

As professoras foram escolhendo as publicações e temas sobre os quais tinham interesse em se posicionar e quando faziam comentários procuravam articular o tema com suas experiências cotidianas, se colocavam em primeira pessoa, numa atitude responsiva e responsável de refletir sobre si buscando e marcando uma posição autoral. Este processo de escolha realizada no EV corrobora com a concepção de Ferreira, Prado e Cunha (2015) quando afirmam que “o professor é corresponsável por sua formação (Cunha e Prado, 2007), não de modo isolado, mas de forma a contribuir com suas experiências e seus saberes para a promoção de um ambiente formativo nas dimensões inter e intrapessoais” (2015.p.206).

Buscando coerência com nosso desejo de ver fortalecido um professor autor de sua prática, afirmo a necessidade de investirmos no protagonismo docente durante o processo formativo, estimulando um olhar crítico, reflexivo e autoral sobre a própria formação por acreditar que para

formar-se, o professor precisa informar-se, mas também questionar os saberes que estão postos, conflitá-los com sua realidade, apresentar as angústias e entraves percebidos na sala de aula e a partir disso, construir novas e inéditas possibilidades de atuação. Sua performance é única e será composta pelos múltiplos referenciais oferecidos. (Ferreira; Prado; Cunha, 2015.p.206)

2.5 AS REDES DE SUJEITOS E OS FIOS QUASE INVISÍVEIS



A professora Emily Bronte, em busca de visibilidade e interlocação, desde 2012, passou a divulgar seu blog no EV anunciando a utilização do material postado no grupo na alimentação de seu blog.

A professora possui o blog que é hospedado⁵³ num serviço oferecido pelo Google⁵⁴, desde 2008.

Blog é corruptela de *weblog*. Segundo Blood (2000, on-line), o termo *weblog* teria sido criado pelo norte-americano Jorn Barger, editor do site robot wisdom *weblog*, em dezembro de 1997, ou seja, dois anos antes da criação do software Blogger, da empresa Pyra Labs, que permitiu a popularização dessa atividade de escrita. A ferramenta havia sido criada como alternativa popular para publicação de textos on-line, já que dispensava o conhecimento especializado em computação. A facilidade para edição, atualização e manutenção dos textos em rede foi – e é – considerada como um dos principais fatores para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta

⁵³ Blogger, uma palavra criada pela Pyra Labs, é um serviço do Google, que oferece ferramentas para edição e gerenciamento de blogs, de forma semelhantemente ao WordPress, mas indicado para usuários que nunca tenham criado um blog, ou que não tenham muito familiaridade com a tecnologia. O Blogger permite a hospedagem de um número ilimitado de blogs nos servidores do Google e que adotam o endereço. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Blogger>

⁵⁴Google Inc. é uma empresa multinacional de serviços *online* e software dos Estados Unidos. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet e gera lucro principalmente através da publicidade. A Google é a principal subsidiária da recém-criada Alphabet Inc. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google>

de auto-expressão. De fato, o argumento do suporte material é sempre retomado pelos pesquisadores como um dos fatores responsáveis pela popularização dos blogs. (KOMESU, 2005.p.96)

The screenshot shows a Facebook post in a group named 'EPELLE'. The post is by 'Emilly Bronte', dated September 15, 2012, from Rio de Janeiro, RJ. The text of the post reads: 'Meninas, comecei a postar em meu blog de leitura e escrita as sugestões de vocês! Espero que acompanhem! E sejam bem vindas. lerlendo.blogspot.com.br'. It has 6 likes and 10 comments. Below the post, there are several comments from other users: Danielle, Denise, and Emilly Bronte. The comments are dated September 15, 2012, and include interactions like 'Curte' and 'Responde'. At the bottom of the screenshot, there is a text input field for writing a comment, with the placeholder text 'Escreva um comentário...'. The entire screenshot is framed by a dark border with navigation arrows on the sides.

Emilly Bronte
15 de setembro de 2012 – Rio de Janeiro, RJ

Meninas, comecei a postar em meu blog de leitura e escrita as sugestões de vocês! Espero que acompanhem! E sejam bem vindas.
lerlendo.blogspot.com.br

6 curtidas 10 comentários

Curte **Comentar**

Você, Priscila, Emilly Bronte, Lucília e outras 2 pessoas curtiram isso. **Visualizado por 88**

Danielle **Emilly Bronte**, amei! Muito legal! A parte 2 também está lá, não saiu o nome, mas é o link do meio. Bjs
15 de setembro de 2012 às 15:00 **Curte** 1

Emilly Bronte Já coloquei por lá, obrigada!
15 de setembro de 2012 às 15:14 **Curte**

Denise Aí vai o link: <http://lerlendo.blogspot.com.br/>

LERLENDO.BLOGSPOT.COM
15 de setembro de 2012 às 15:18 **Curte** 1 **Remover visualização**

Denise Parabéns, Emilly Bronte!
15 de setembro de 2012 às 15:19 **Curte** 1

Emilly Bronte prática é tudo! vc colocou logo completinho, companheira mais chique... brigada pela colaboração.
15 de setembro de 2012 às 15:22 **Curte**

Denise Adorei o vídeo do Marcuschi!
15 de setembro de 2012 às 15:22 **Curte** 1

Emilly Bronte ql? Tem três... eu adorei tb e pus no meu blog os três.
15 de setembro de 2012 às 15:25 **Curte**

Danielle Olá, **Denise**! Achei textos muito interessantes, junto deste vídeo do Marcuschi. Você acha interessante levá-los em nosso próximo encontro? Bjs
15 de setembro de 2012 às 17:09 **Curte**

Danielle Achei textos muito interessantes, junto aos vídeos. Quer que te envie os textos do Marcuschi, **Emilly Bronte**?
15 de setembro de 2012 às 17:11 **Curte** 1

Emilly Bronte Eu quero sim **Danielle** ! Grata!
15 de setembro de 2012 às 20:33 **Curte**

Escreva um comentário...

EPELLE

Giselle compartilhou a publicação de Theresa
24 de maio de 2014

Vamos refletir!!!

Theresa Adrião recomenda um artigo em UOL.
24 de maio de 2014 · UOL

Elisângela M. P. Schimonek .veja isto!

"A razão da má escola não é a falta de tempo", diz professor da USP
"Você pode fazer duas horas [de aula] por dia e ter uma educação excelente ou oito horas e ter uma educação porcária", essa é a...
UOL

Curtir Comentar

Você e Emily Bronte curtiram isso. Visualizado por 77

Emily Bronte Publiquei no meu blog
<http://lerlendo.blogspot.com.br/>, pode visitar e fazer propaganda valeu pela contribuição.

ler-lendo
LERLENDO.BLOGSPOT.COM | POR LIANA PINHEIR...

24 de maio de 2014 às 13:06 · Descurtir · 1

85. Compartilhando conteúdo
Evento de pesquisa 52

EPELLE

Denise
20 de agosto de 2014

Como fazer registros pedagógicos em foto e vídeo

André Carrieri, professor de fotografia e mestre em Educação, André Spinola, professor de fotografia e coordenador da Rever - Estudos...

YOUTUBE.COM

Curtir Comentar

Naara, Juliana, Emily Bronte e outras 2 pessoas curtiram isso. Visualizado por 75

Emily Bronte amei! compartilhei no meu blog... obrigadinha todas teríamos bons relatos...
21 de agosto de 2014 às 14:23 · Descurtir · 1

86. Circulação de vídeo
Evento de pesquisa 53

Observando o blog da professora, foi possível perceber que ela não mantém uma regularidade nas publicações, ficando longos períodos sem nada postar. Sua primeira postagem data de 30 de agosto de 2008 e parece tratar da temática que pretende ali desenvolver: o estímulo à leitura em seu fazer pedagógico.

Na coluna lateral do blog, encontramos uma lista com indicação de leitura de livros teóricos e literários, vídeos e blogs sugeridos pela professora. Conta com 15 seguidores e o contador de visitas estava em 4149 no momento desta interpretação.

sábado, 30 de agosto de 2008

só se faz leitura , lendo.
lemos música, dançamos, ensaiamos, nos apresentamos, lemos pra nós pros outros, tivemos prazer nisso.
agora mostraremos aos outros o tamanho da nossa alegria, o prazer feito nisso...
é o fazer pedagógico crescendo em nós.

Postado por **Liana pinheiro ferreira** às 10:42

Recomende isto no Google

Marcadore: **educação**

Um comentário:

cassia disse...
show este seu blog. Me ajuda a fazer um da SL?
1 de setembro de 2008 21:40

Postar um comentário

Links para esta postagem
Criar um link

Postagem mais recente **Página inicial**

leitura e leitura...

- Daniel Pennac me fez pensar a escola!
- leia o carteiro e o poeta
- assista o leitor e leia o livro também
- assista vem dançar com antonio bandeira
- a casa dos espíritos -isabel allende leia-ol
- o livreiro de cabul
- assista a mudança de hábito
- memórias de um livro
- a menina que roubava livros
- caçador de pipas
- leia "educador educa a dor" madalena freire
- filme conrac
- mr holland
- sociedade dos poetas mortos
- veja escritores da liberdade

lk **Minha lista de blogs**

- borboleta avoada

87. Blog ler-lendo
Evento de pesquisa 54

As publicações no blog variam entre textos autorais e não-autorais. Ou seja, textos escritos pela professora e compartilhamento de conteúdo produzido por outros. Os gêneros e semioses são bastante variados. Compartilha fotos e narrativas curtas sobre atividades realizadas, acontecimentos ocorridos em sua vida familiar e/ou profissional como por exemplo, um passeio realizado com as filhas à Bienal do Livro e a entrada inesperada de um pássaro em sua sala de aula, retrata projetos desenvolvidos com suas turmas, compartilha vídeos com entrevistas e palestras, animações, videoclipes, livros literários digitalizados, artigos relacionados à temas da educação e reflexões sobre assuntos mais gerais. Traz no início de sua utilização do blog depoimentos que alunos fizeram no Orkut⁵⁵ e interlocação com outras profissionais da escola, citando-as em algumas publicações, como se convocasse-os para uma conversa. Komesu ressalta que o modo de enunciação dos escreventes dos blogs

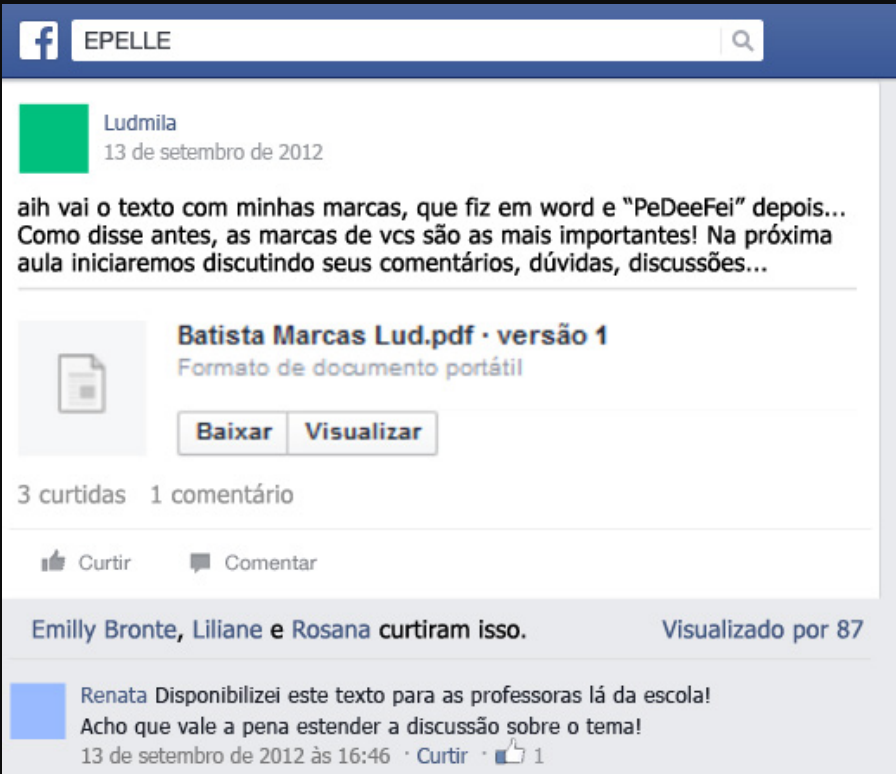
é fundado no jogo enunciativo entre a publicização de si e a intimidade construída com o co-enunciador. Essa relação dinâmica pressupõe necessariamente o ethos de um leitor participante, seja por meio da emissão de comentários, de e-mails ou da passagem contabilizada no site do enunciador. A finalidade reconhecida do gênero e dos sujeitos nele inscritos é fazer ver e ser visto, com a instauração de um lugar de visibilidade do sujeito vaidoso na internet. (KOMESU, 2005 b. p. 236/237)

⁵⁵ O Orkut foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google. No dia 30 de setembro de 2014, o Orkut foi extinto. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>

Numa das imagens que trago das interlocuções que a professora Emilly protagonizou no EV, sobre as publicações em seu blog, podemos ver que um vídeo compartilhado pela professora Milena é logo em seguida postado no blog da professora Emilly Bronte. Observando os comentários, percebermos que Milena após acessar o blog retorna ao EV trazendo novas sugestões de conteúdo para Emilly. Foi possível perceber que as informações e reflexões compartilhadas no grupo circulavam também fora do EV, nos perfis pessoais das professoras, na página da professora Naara, no Blog da professora Emilly Bronte, enfim, interconstituía o discurso das professoras que passaram a compartilhar e discutir com outros sujeitos os temas debatidos na formação. Isso pode ser notado também quando Renata registra em um de seus comentários o compartilhamento de um texto com as professoras da sua escola: “Disponibilizei este texto para professoras lá da escola! Acho que vale a pena estender a discussão sobre o tema!”



The image shows a screenshot of a Facebook post from the profile 'EPELLE'. The post is titled 'Naara compartilhou a publicação de Diário de bordo - Alfabetização' and is dated '8 de agosto de 2014'. The text of the post reads: 'Boa noite! Após releitura de um post na minha página, percebi que meu discurso é totalmente Epelleano! rs.... Confesso que minhas práticas e escritas atuais são muito cria de tudo que absorvi de nossos encontros. Obrigada por fazerem parte e serem o alicerce de meu processo de construção enquanto profissional da educação! Gratidão! Obs.: tenho ótimos vídeos dessas aulas, riquíssimos. Gostaria de compartilhar com vocês juntamente com algumas observações! 😊'. Below the text is a collage of four photos showing children working on a large yellow paper with colorful letters and words like 'CAI', 'BALÃO', and 'MÃO'. The post has '3 curtidas' and 'Visualizado por 77'. At the bottom of the post are the interaction buttons: 'Curtir', 'Comentar', and 'Compartilhar'. Below the screenshot, the text '88. Discurso totalmente epelleano' and 'Evento de pesquisa 55' is visible.



EPELLE

Ludmila
13 de setembro de 2012

aih vai o texto com minhas marcas, que fiz em word e "PeDeeFei" depois... Como disse antes, as marcas de vcs são as mais importantes! Na próxima aula iniciaremos discutindo seus comentários, dúvidas, discussões...

Batista Marcas Lud.pdf - versão 1
Formato de documento portátil

Baixar Visualizar

3 curtidas 1 comentário

Curtir Comentar

Emily Bronte, Liliane e Rosana curtiram isso. Visualizado por 87

Renata Disponibilizei este texto para as professoras lá da escola! Acho que vale a pena estender a discussão sobre o tema!
13 de setembro de 2012 às 16:46 · Curtir · 1

89. Para fora do grupo
Evento de pesquisa 56

Esses indícios foram por mim considerados fios quase invisíveis que se desfiavam em novos fios compartilhados entre as professoras com outras professoras, sem que pudessemos ter conhecimento ou controle do modo como se enredavam criando sempre novos e provisórios sentidos a partir dos diferentes espaçotempos em que estavam interagindo as professoras.



90. Multitude | ⁵⁶
Fonte: disponível em <http://theredlist.com/wiki-2-16-860-897-1105-view-nude-body-1-profile-rogge-claudia.html>

Os diferentes espaçotempos nos quais estamos inseridos, dos quais Boaventura de Sousa Santos seleciona aqueles que lhe parecem mais importantes, os espaços estruturais, estão permanentemente enredados e neles acionamos os fios de nossa rede de sujeitos diferentemente, dependendo das circunstâncias. Esse enredamento entre os espaços está, portanto, envolvido na própria produção das nossas subjetividades. Podemos imaginá-la como a imagem de uma “cama de gato”, aproveitando a oportuna imagem da fotógrafa alemã Claudia Rogge que ao mesmo tempo dialoga com a enunciação da rede de sujeitos e seu movimento “cama-de-gato”, na qual diferentes combinações-composições são possíveis, podendo ser puxados, em cada momento, fios diferentes dessa rede, numa mobilidade permanente nas relações entre esses espaços e as redes de sujeitos que neles se constituem. Tais enredamentos compõem, portanto, nossos modos de ver-compreender-estar no mundo, nossas práticas e subjetividades. Produzem-se permanentemente em negociações e disputas entre essas diferenças de modo sempre precário e fugaz, são magmáticas e entrecruzadas. (GARCIA. 2010.p.122)



A quase invisibilidade com que essa tensão e distensão de fios era/é realizada, expõe a não governabilidade, a imprevisibilidade, a fluidez e a mobilidade criada por cada uma das professoras na criação de sua rede de saberes e fazeres. Estas características, longe de diminuir a importância da formação *online*, de certa forma a justificam. Se não é possível prever os fios que serão incorporados em cada uma de suas redes, a potência da multiplicidade e da variedade parece fortalecer a construção de subjetividades, que desejamos críticas, criativas e inconformistas SANTOS (1996, 2004, 2009) que sejam capazes de fortalecer uma sociedade mais participativa, justa e democrática.

⁵⁶ Tive contato com esta imagem na tese de Alexandra Garcia Lima, “Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor” – UERJ:2010, a quem agradeço por esta e outras contribuições e referências ao longo da tese.

⁵⁷ Fragmento de poema de LEMINSKI compartilhado por uma amiga no Facebook.

Mas acontece, justamente, que um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobrecodificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas. Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões: falar-se-á então de um plano de consistência das multiplicidades, se bem que este “plano” seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (DELEUZE e GUATTARI, 2000.p.

Compreendendo a impossibilidade de sobrecodificar as ligações dessas redes e investindo no multiletramento como oportunidade de fortalecer a justiça cognitiva através da Ecologia de Saberes (SANTOS, 1996, 2004, 2009) busquei reconhecer, assumir e viver a variedade e a multiplicidade nas ações formativas, que estão aqui relacionadas à diferentes saberes, à diferentes visões de mundo, de educação, que se materializavam no discurso das professoras em formação em interlocação no EV, às diferentes temáticas utilizadas como provocação no grupo, às diferentes semioses como modos distintos de representar e/ou criar realidades. Tal variedade justifica-se nesta pesquisa como investimento na construção de conhecimentos válidos, compreendido com SANTOS e MENESES (2009), como contextuais, tanto em termos de diferenças culturais, como em termos de diferenças políticas.

Boaventura na defesa de uma sociedade mais justa e democrática investe num projeto de educação emancipatória que seja capaz de através de imagens desestabilizadoras “recupere nossa capacidade de espanto e indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia” (SANTOS, 2009.p.18). A multiplicidade que apresento e julguei capaz de criar imagens desestabilizadoras está relacionada aos diferentes assuntos trazidos pelas professoras e formadoras para a arena da formação. Um investimento no que SANTOS apresenta como conhecimento-como-emancipação.

A reanimação do passado na nossa direção, proposta pelo projeto pedagógico que estou a propor, consiste, neste domínio, em reconstruir o conflito entre o conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. O conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber

como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade. Ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano até incluí-las a todas e até poder optar por elas (Santos, 2009. P.29).

FREIRE (1989:17) colabora para pensarmos nesta tensa e por vezes tênue relação entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação ao afirmar a parcialidade de todo conhecimento e a incompletude dos sujeitos. O autor alerta para a necessária humildade e criticidade dos educadores – incluo os pesquisadores e formadores – para superar o risco de aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu por quem ainda não o possui. (*Op.Cit.*p.17/18)

Não podemos definir exatamente do que consideramos relevante e queremos oferecer como conhecimento o que é realmente válido e útil à realidade local de cada uma das professoras. Isso não significa prescindir dos conhecimentos científicos validados e necessários ao exercício da profissão, no entanto, viver o mundo com as professoras, atenta às questões que surgiam no dia a dia provocando reflexão, expondo consensos e conflitos me pareceu uma boa estratégia de multiletramento na formação. Estar atenta à necessária mediação ética nos debates que surgiam e que precisam ser encarados com escuta e atitude responsiva. Assuntos que poderiam não ganhar estatuto de tema de uma formação em linguagem mas que ao serem tratados, debatidos ou ao menos citados, já nos alteravam, fazendo-nos pensar sobre as relações de poder, saber e fazer na educação e na sociedade: o calor nas salas de aula nos dias de verão no Rio de Janeiro, a funkeira Waleska Popozuda citada numa questão de prova, a pouca quantidade de comida oferecida na merenda escolar de uma escola⁵⁸, a violência a que estão submetidos alunos e

⁵⁸O Evento não é trazido e interpretado especificamente nesta tese por se tratar de uma postagem do perfil pessoal de uma das professoras, que não estendeu a autorização para a interpretação de suas postagens individuais. O assunto foi comentado em algumas situações interlocutivas da pesquisa, como na entrevista coletiva quando tratávamos da interlocação no grupo virtual e uma outra professora relatava sua dificuldade em expor seus pensamentos, que considerava sempre diferente dos demais.

professores em algumas unidades escolares, a falta de infraestrutura material, entre outros assuntos, muitos já retratados e discutidos nesta tese.

Conforme aponta ROJO, com base em García-Canclini (2008[1989]), o que estamos vivendo é um processo de desterritorialização cultural, que possibilita “um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), já eles, desde sempre, híbridos, que se caracterizam por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções” (ROJO, 2012.p.4).

Como bem mostra García-Canclini (2008[1989]), esses pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam mais há muito, nem aqui nem acolá. Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam soberanas, e cada vez mais⁵⁹. Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descolecção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias. (*Op. Cit.* p.4)

Parece importante reconhecer que este processo de “hibridização cultural”, provocada pela descentralização na produção e difusão de produtos culturais diversos abre espaços para “gêneros impuros”, provoca uma desterritorialização e altera as relações entre sujeitos e conhecimentos. Este investimento na formação, a partir dos processos de multiletramentos, é capaz de potencializar a autoria crítica dos professores na medida em que abre espaço para o diálogo entre culturas, enfraquecendo hierarquias e preconceitos no currículo praticado. O que passa a ter legitimidade para ser discutido na formação, e, na escola num movimento de reverberação, passa a ser constituído a partir de critérios éticos e democráticos de validação evitando apagamentos e epistemicídios⁶⁰. (García-Canclini 2008)

Para García-Canclini, “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores” (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1989], p. 308). Nesta perspectiva, trata-se de descoleccionar os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso – ditos por Canclini “impuros” –, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens. (ROJO, 2012.p.5)

⁵⁹Vejam-se os remixes e mashups no espaço digital.

⁶⁰O termo é empregado na perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos e referindo-se à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS e MENESES, 2009.p.183)




Juliana

23 de setembro de 2013

Oi, meninas!

Aqui está o funk de Caetano Veloso que mencionei em nosso último encontro. Aproveite para costurar algumas ideias e definir um ponto “perdido” no relato meio desconexo que fiz sobre minha prática, na última quarta-feira. Costurando e achando os pontos... Caetano Veloso me inspira profundamente, quando não permite que o lugar comum dos preconceitos e de fechamentos radicais o impeçam de produzir e construir obras que afetam e fazem pensar. Como parte de seu público, fui realmente tocada por suas ideias em relação ao ciúme e ao próprio funk, na canção “Funk Melódico” de seu novo álbum “Abraço”. Imagino que isto jamais aconteceria se ele simplesmente odiasse o funk (como muitas vezes eu mesma já disse e repeti esta frase). Percebo que este é o lugar do artista, do educador, do professor, do mediador dos processos de construção de conhecimentos. Esta abertura é fundamental nesta mediação, que motiva a produção dos saberes. O discurso determinista, muitas vezes classicista, que generaliza tudo, nos provoca atitudes preconceituosas e cansativas, quando podemos estar abertos para ouvir, sem exigir do outro apenas o de sempre – é preciso deixar-nos surpreender também pelo que não conhecemos e às vezes subjugamos... Fui surpreendida, na semana passada, em alguns momentos, tanto pela abertura das professoras das turmas com as quais trabalho, quanto pela minha própria. Pelas educadoras, por ter visto a influência da contação de histórias, na prática alfabetizadora delas – elas estão contando histórias todos os dias para seus alunos! Inicialmente, fiquei enciumada, mas depois pude ver o quão maravilhoso vem sendo este processo com as professoras e fiquei encantada! Elas estão realmente se abrindo para uma nova prática... Com as crianças, percebi que o fracasso da atividade com o filme não me desestimulou, porque me permiti a abertura para ouvir e observar o que elas estavam fazendo. Na espera desconfortável da pequena sala de vídeo, as crianças começaram a brincar em duplas, com jogos delas, numa iniciativa delas. Eu poderia ter ficado pedindo silêncio e exigindo a imobilidade naquele espaço, esperando o vídeo começar; eu poderia ter gritado mais alto do que elas, ter me irritado, enrouquecida e enlouquecida, sem obter o sucesso que obtive ao desistir de tudo isso e simplesmente ter brincado com elas. Brincamos de “Adoleta”, em grande grupo, e depois cada dupla foi apresentando suas brincadeiras favoritas. Percebendo que eu não conhecia algumas delas, propus que escrevessem para mim as canções dos jogos, para que eu não esquecesse. Algumas crianças escreveram, sozinhas e entusiasmadas, partes das músicas e, a letra de “Babalu”, escrevemos em grupo – cada criança escrevia uma palavra e todas ditavam a canção. Ainda contei para a turma a história do “Tangolomango” que traz uma música até então desconhecida para elas e brincamos. Foi um momento de aprendizado para todos nós, com o qual vivenciamos o prazer com uma prática significativa da escrita, com a sua real necessidade. Vejo com essas experiências que, assim como o compositor expressa sua genialidade não se fechando aos diversos espaços existentes, podemos como educadores estar abertos a viver experiências incríveis quando nos entregamos à infinita criatividade de lidar com a liberdade.

Caetano Veloso - 07. Funk Melódico.
(Novo CD "Abraço" 2012).

 Faixa 07. Funk Melódico. (Novo CD "Abraço" 2012). A trilogia está encerrada. Depois de mudar...

YOUTUBE.COM

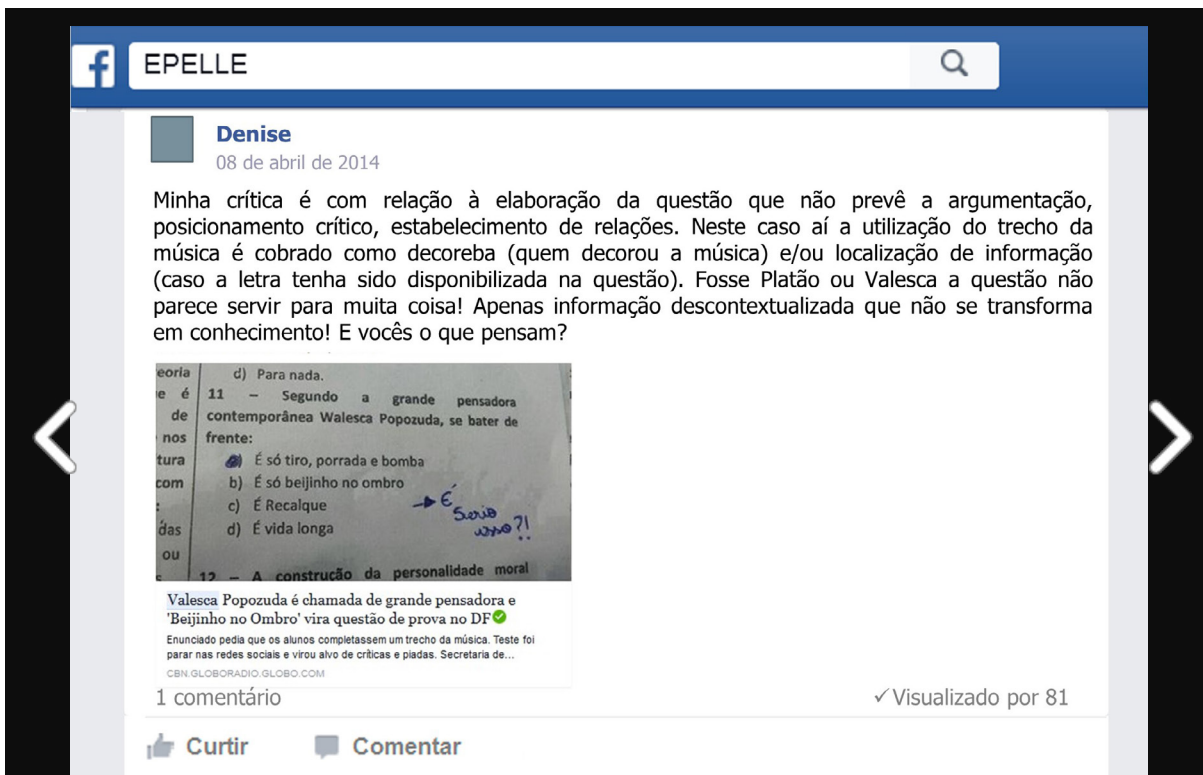


1 curtida

 Curtir

 Comentar

92. Funk melódico
Evento de pesquisa 57



93. Valesca Popozuda em questão de prova
Evento de pesquisa 58

X

Entrevistadora: *Ô, Janete, mas você coloca as coisas abertas para todo mundo?*

Janete: *se tiver que falar mal, eu falo mesmo.*

Entrevistadora: *Nunca teve problema?*

Nina: *Teve sim.*

Janete: *O quê?*

Nina: *Não com mãe de aluno, mas..*

Entrevistadora: *Com a CRE?*

Nina: *Quando você postou aquele prato de comida lá?*

Janete: *Postei.*

Luísa: *Ah, sim, isso ela chegou a me contar. É, mas não foi com mãe.*

Janete: *Não.*

Entrevistadora: *Deve ser mecanismo de busca, né?*

Luísa: *Com mãe a gente sabe se relacionar, se dá bem.*

Janete: *Gente, eu nunca deixei de postar nada no Facebook por causa do CRE, direção, nada. Ainda boto assim: CRE na escola tal.*



Diário de bordo - Alfabetização



Diário de bordo - Alfabetização

1 de Dezembro de 2015



Apresentação de natal com ritmo de funk - 1 ano ciclo da alfabetização - 2013 - prof. Naara. No ano em questão, chego de MG (musica no ritmo do sertanejo) e sou contagiada pela cultura carioca (ritmo do funk). Essa apresentação criada coletivamente, também, era uma “brincadeira” fazendo menção a mistura de culturas em nossas relações professor - aluno e ouvindo suas vozes, pois, haviam vários alunos que brincavam de “batalha do passinho”. 😊



Curtir



Comentar



Compartilhar

17 curtidas

4 comentários

405 Visualizações

Toda experiência social produz e reproduz conhecimentos, e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. (...) Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são construídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade. (SANTOS e MENESES; 2009.p.9)

A partir das publicações colocadas no grupo, as professoras iam dando sentido e produzindo seus conhecimentos sempre de forma partilhada, ainda que nem sempre ou exclusivamente com os pares do EPELLE, sem que necessariamente organizássemos tais conhecimentos a partir de nossos critérios de validade. Foram elas criando os critérios subjetivos de validação e fazendo reverberar alguns conhecimentos e não outros. Compreender a interlocução no grupo virtual como potencial produtora de fios, é necessariamente reconhecer que existem fios descartados, ignorados. E portanto, seria necessário sempre

Ressituar os impasses sobre o mapa e por aí abri-los sobre linhas de fuga possíveis. A mesma coisa para um mapa de grupo: mostrar até que ponto do rizoma se formam fenômenos de massificação, de burocracia, de leadership, de fascistização, etc., que linhas subsistem, no entanto, mesmo subterrâneas, continuando a fazer obscuramente rizoma” (DELEUZE e GUATTARI,1995.p.24).

Mais uma publicação chamou minha atenção. Embora esta não tenha motivado interlocução entre as professoras no grupo, mereceu destaque pelo número de compartilhamento que atingiu, ao todo, quarenta e nove compartilhamentos. Estas publicações não comentadas, mas compartilhadas, reforçam a ideia aqui desenvolvida de que mesmo as postagens que não provocaram interlocução explícita no grupo, foram importantes fios para algumas professoras na construção de sua rede de saberes.

f EPELLE

Denise
12 de março de 2015

"Estou muito feliz com o resultado. O Tribunal de Justiça de Sergipe está reconhecendo a autonomia do professor. Apesar de todo o sofrimento que passamos, estamos aqui sendo valorizados por esta decisão. É um incentivo para todos nós, professores da rede, para lutarmos por nossos direitos enquanto educadores, enquanto profissionais que sabem o que é melhor para os nossos alunos."

Justiça reverte punição por recusa ao livro Alfa e Beto
Decisão da 2ª Câmara Cível anulou punição a professora
INFONET.COM.BR

11 curtidas

Curtir **Comentar** **Compartilhar**

Naara, Giselle, Ludmila e outras 8 pessoas curtiram isso. ✓ Visualizado por 69

49 compartilhamentos

Escreva um comentário...

95. Campeã de compartilhamento
Evento de pesquisa 60

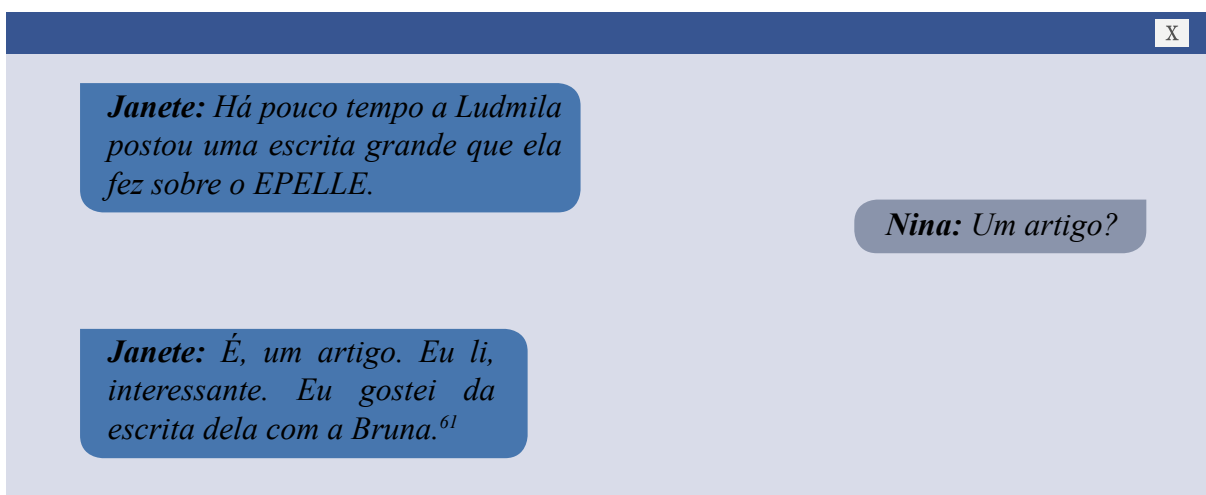
Outros indícios que me levaram a esta conclusão foram algumas situações em que o conteúdo publicado foi comentado ou citado pelas professoras em situações orais, como na entrevista coletiva. Giselle faz referência a uma publicação compartilhada no EV, explicitando motivos de falta de tempo para não tê-la comentado, demonstrando, no entanto, conhecimento claro do conteúdo visualizado.

Do Nóvoa, aí eu coloquei aqui, Primeira revolução, Segunda revolução, aí, comecei a escrever alguma coisa pra postar, porque, gente, tem muito também essa questão do tempo. (Giselle em entrevista coletiva em junho de 2014)



The image shows a YouTube video player interface. At the top, there is a navigation bar with the YouTube logo and a search bar. Below this, the video player displays a video titled "Escola: sobre a ideia de uma nova aprendizagem" by the channel "Agora Gaia". The video player includes a play button in the center and a progress bar at the bottom. The video content shows three men in a discussion, with the title text overlaid on the video.


Janete e Nina, por sua vez, fizeram referência a uma publicação da coordenadora da formação, realizada em 10 de julho de 2014



The image is a screenshot of a chat conversation. It features a blue header bar with a close button (X) on the right. The chat area has a light blue background. There are three messages in blue speech bubbles:

- Janete:** *Há pouco tempo a Ludmila postou uma escrita grande que ela fez sobre o EPELLE.*
- Nina:** *Um artigo?*
- Janete:** *É, um artigo. Eu li, interessante. Eu gostei da escrita dela com a Bruna.⁶¹*

⁶¹ A coautora do texto foi a Beatriz Donda, a professora confundiu o nome das duas formadoras/pesquisadoras do grupo.



96. Texto compartilhado
Evento de pesquisa 61

Não Digas Nada!

X

Não digas nada!
Nem mesmo a verdade
Há tanta suavidade em nada se dizer
E tudo se entender —
Tudo metade
De sentir e de ver...
Não digas nada
Deixa esquecer

Talvez que amanhã
Em outra paisagem
Digas que foi vã
Toda essa viagem
Até onde quis
Ser quem me agrada...
Mas ali fui feliz
Não digas nada.

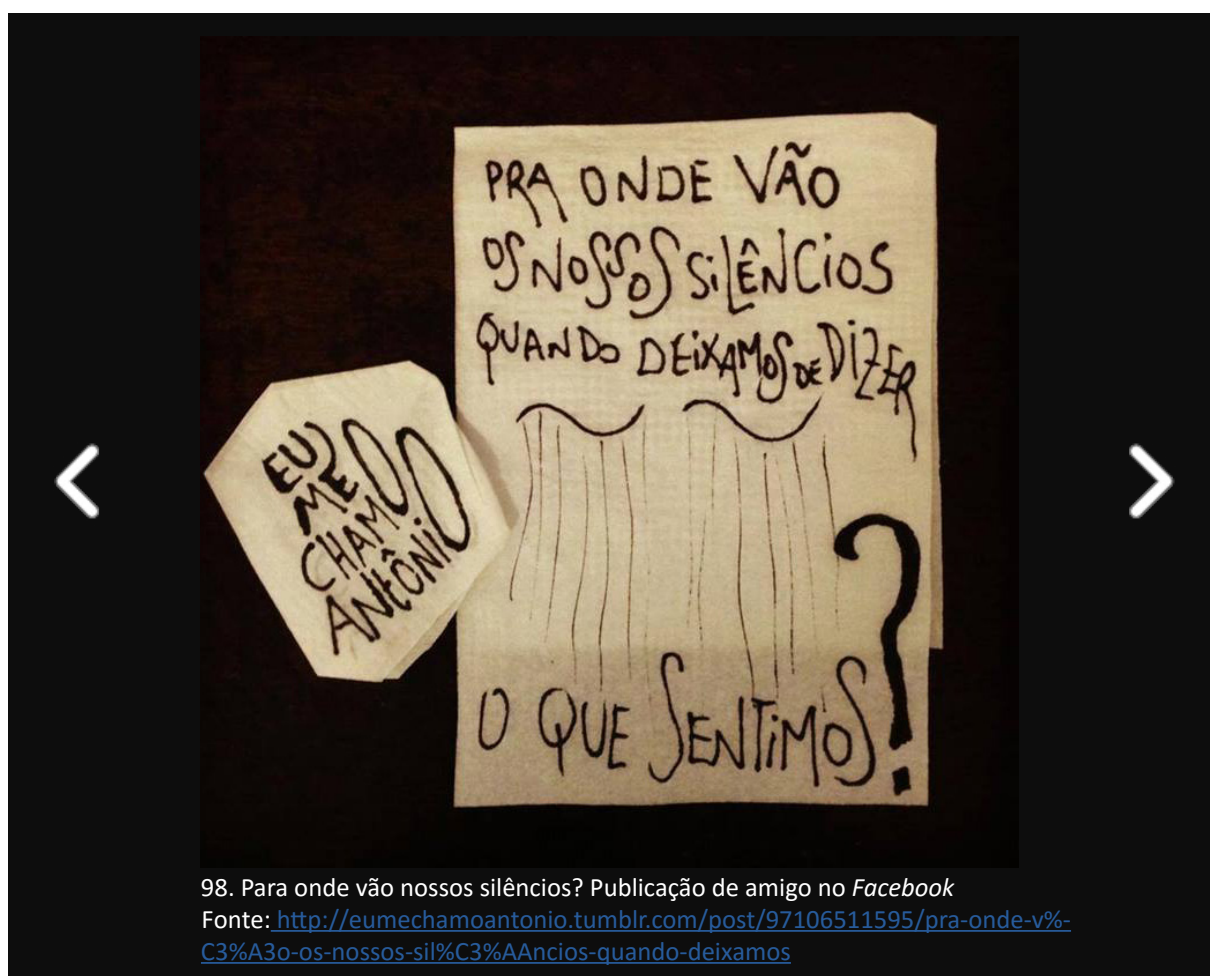
Fernando Pessoa, in “Cancioneiro”



Essa percepção de que o conteúdo estava efetivamente sendo acessado para além do número de curtidas e comentários que me mostrava o *Facebook* indicou-me que o silêncio que existia ali era de tipo responsivo. A ausência de posicionamento explícito e imediato não estava sempre e diretamente relacionada ao desinteresse, como pude explicitar ao longo de minha argumentação nesta pesquisa. O silêncio, portanto, não significava necessariamente que as professoras não estavam sendo afetadas pelos discursos que circulavam no grupo. As publicações eram visualizadas e seu conteúdo passava a fazer parte do acervo das professoras. Neste caso, considero que o silêncio das professoras configurava-se um fôlego de significação.

O silêncio é assim respiração (fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2011, p.13)

A resposta veio, muitas vezes, através das narrativas de práticas compartilhadas pelas professoras. O uso de equipamentos tecnológicos e a presença das mídias aparecia cada vez mais no discurso das professoras conforme vou discutir e interpretar nos próximos capítulos.



3. CONSUMO OU AUTORIA: MARCAS DOS SUJEITOS E SUAS ARTES DE DIZER, FAZER, (RE) DIZER, (RE) FAZER...



Mas em qual enunciado há uma face e não uma máscara, isso é, não há autoria? (BAKHTIN *Apud.* FARACO. 2010. p.57). Nesta pergunta de Bakhtin, encontro eco para meus pensamentos e estudos sobre autoria. Início este capítulo com o intuito de pensá-la como processo necessariamente marcado pela alteridade, em contínua construção. Pelo modo como me mostro ao outro e a partir do outro, portanto, das escolhas que fazemos. As máscaras que usamos vão nos tornando autores de nossas práticas e discursos endereçados ao outro e inclusive ao outro de mim, eu mesmo. Afinal, “em qual enunciado não há autoria?”

Trago a conversa com as professoras, durante entrevista coletiva realizada em julho de 2014, que me provocou a pensar sobre o processo de autoria docente.

X

Entrevistadora: E vocês, nesse grupo, se comportam como alimentadoras...

Janete: Eu só leio, não gosto de postar nenhum trabalho meu nele, só mando por e-mail.

Entrevistadora: Por quê?

Janete: Porque eu não gosto que todos leiam o que eu faço.

Lúisa: Eu não me incomodaria, não, de postar.

⁶²Disponível em <https://autopoeta.wordpress.com/2009/10/15/m-c-escher/>, acesso em 17 de dezembro de 2015.

Janete: Não com todos. Você já entendeu o que eu quis dizer... Na natureza tudo se copia. Entendeu? Então.

Luísa: Mas eu acho que se tiver um outro, se as outras professoras postarem coisas, se for uma ideia boa por que não copiar? Isso que eu também não me incomodo.

Janete: Mas, por motivos pessoais, eu não posto.

Luísa: Mas eu acho que justamente teria que ser. Eu acho que professor tem sede de troca.

Denise: Porque? Vocês já viram coisas serem usadas ali sem fontes, sem autoria, sem ser citada?

Janete: Ali no grupo? Não sei...

Denise: Não, você diz que não quer colocar sua prática porque a pessoa vai copiar.

Janete: Não, eu não sei se vai.

Nina: Eu acho que ela não quer contato, nenhum. “Determinada pessoa eu não quero que saiba nada da minha vida. É isso.”

Luísa: É, porque é isso que eu tô falando, um professor adora copiar o outro, se você me contar uma coisa que deu certo na sua sala, nossa, adoro. Eu, então, adoro copiar. Adoro copiar a Nina, adoro copiar a Janete.

As professoras falam de cópia. Mas será cópia o que fazem ou viram fazer? Será que podemos considerar consumo passivo de conteúdo? Apropriam-se do conteúdo para reproduzir passivamente o que encontraram sem um posicionamento ético e estético?

Nesta pesquisa, a partir das leituras que fiz e das compreensões possíveis dos eventos de pesquisa, cheguei à conclusão que não somos consumidores ou autores a priori e sempre do mesmo modo, mas que nos tornamos autores a partir de nossos posicionamentos, de nossas respostas ao outro, a nós mesmos e ao mundo. Foucault colabora para esta compreensão, ao afirmar que “a função autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos” (FOUCAULT, 2006, p. 275).

Ao iniciar o percurso desta pesquisa, deparei-me com a pouca familiaridade de muitas professoras com os artefatos culturais tecnológicos, expressavam, através de seus depoimentos, pouco ou nenhum uso pedagógico de mídias digitais. Em algumas situações discursivas percebi o uso de partes de textos consultados na internet e inseridos sem indicação explícita no texto de uma das professoras. Segundo Andrade “exemplos caracterizam formas de ler na formação, que foram categorizados como: cópias, colas, repetições, equívocos, desentendimentos, “passos atrás” (ANDRADE.2012 p.9).

Depois da abertura do grupo no *Facebook*, algumas postagens fizeram-me reconhecer a transposição de materiais impressos que, escaneados, passavam a circular no ambiente digital com as mesmas características e objetivos das coleções vendidas por livreiros nas escolas em que já lecionei: impressão ou fotocópia para utilização com os alunos.



101. Coleções digitalizadas
Evento de pesquisa 62

Não há aqui uma crítica, apenas uma constatação. É interessante registrar que eu e muitas colegas das escolas em que trabalhei comprávamos tais coleções, que considerávamos interessantes para ampliar o repertório de atividades oferecidas aos alunos. O que quero aqui registrar é que a convergência multimidiática possibilitada pela computação fez com que materiais e discursos que circulavam na escola em forma de material impresso, ou músicas em vinil ou CD, vídeos em VHS ou DVD passassem a ser utilizados a partir do suporte digital. Essa constatação nos faz perceber a hipercomplexidade cultural de que trata Santaella (2010):

(...) a hipercomplexidade da cultura em que vivemos é fruto da mistura inextricável de seis tipos de lógicas comunicacionais e culturais: a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura. Embora tenham surgido e se desenvolvido ao longo de muitos séculos, formações culturais prévias continuam vivas e operativas quando emerge uma nova formação. Isto se dá porque nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. O que ela faz é alterar as funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes, provocando remanejamentos no papel que cabe a cada uma desempenhar. Desses remanejamentos resultam gradualmente ambientes socioculturais inteiramente novos. (SANTAELLA, 2010, p. 18)

É importante ressaltar que a mudança no suporte não altera por si só a lógica cultural ou comunicacional, mas os usos que ganham esses antigos materiais e o modo de circulação deles, permitindo remixagens⁶³, a interação com outros professores sobre possíveis utilizações pedagógica, alteram os sujeitos que de uma lógica massiva de comunicação, vão aprendendo a dar seus passos, e compartilhando criticamente conteúdo numa lógica cibercultural. Isso significa dizer que os professores não jogaram fora “o bebê com a água do banho”. Vão/foram ressignificando práticas e selecionando aquilo que valia a pena trazer para outros suportes e compartilhar numa cultura mais colaborativa e participativa.

⁶³ Por remix compreendo “as possibilidades de apropriação, desvios e criação livre a partir de outros formatos, modalidades, tecnologias, potencializados pelas características das ferramentas digitais e pela dinâmica da sociedade contemporânea” (Lemos, 2005.p.2). Não desenvolvo neste trabalho um debate sobre direitos autorais, nem reflito especificamente sobre o risco de plágio que necessariamente precisará ser enfrentado no trato ético da propriedade intelectual nas relações interlocutivas que participamos tanto nos espaços digitais quanto fora dele. No entanto, acredito importante assumir minha aproximação teóricoepistemológica aos estudos da cibercultura e a autores que, como LEMOS (2005), SANTOS (2003, 2005, 2011), SILVA (2009), apostam numa mudança cultural que redimensiona a noção de propriedade intelectual entendendo os processos de autoria como co-criações e as remixagens “como processos para criar e favorecer “inteligências coletivas” (Lévy) ou “conectivas” (Kerkhove). (Lemos, 2005)

É interessante, neste contexto, olhar também para um movimento inverso, e, refletir sobre a necessidade de um certo cuidado na mudança de suportes. Os professores, muitas vezes, e nisso também me incluo como docente, em função da dificuldade com recursos, limite do número de cópias disponíveis, custo da cópia ou impressão colorida, ausência de equipamentos e dispositivos, optam ou precisam optar por transformar textos multimodais e multissemióticos que circulam em diferentes suportes em atividades impressas. Elegendo o texto verbal como elemento principal, retiram do material as características que apresentavam em seu suporte original, o que provoca a diminuição nas possibilidades de significação. Como exemplo posso citar a alteração da diagramação através da modificação de cores e tamanho da manchete ou da imagem que acompanha uma notícia ou outro gênero jornalístico ou literário, a opção ou necessidade de transformação de um gráfico interativo ou infográfico num gráfico impresso, entre outras situações.

Foi possível compreender, a partir dos eventos de pesquisa, esta imbricação permanente entre a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura como intervenientes no discurso das professoras em formação. Os vídeos musicais antigos, programas de televisão para crianças, que eram utilizados há certo tempo na escola com o recurso do videocassete ou aparelho de dvd e a televisão, mais recentemente disponíveis no site youtube, eram compartilhados no grupo e apareciam nas narrativas das professoras sobre suas práticas. Relatos sobre atividades pedagógicas com jornais impressos e programas de televisão também colaboraram para esta compreensão.



102. Mudança de suporte – Vídeos no youtube 1
Evento de pesquisa 63



Emily Bronte
28 de julho de 2014

Videoclipe Criativo - A Dança das Caveiras

Trabalho para a disciplina Música e Movimento: Vivências e Reflexões do Curso de Pós-Graduação em Educação Musical / FSG. Professor: Mateus...
YOUTUBE.COM

4 curtidas 1 comentário

Curtir Comentar Compartilhar

103. Mudança de suporte – Vídeos no youtube 2
Evento de pesquisa 64

Tem aparecido muito, agora, é, TV, muito. Eu acho que tem aparecido, assim, diferentes reportagens, por causa de Copa, eles estão impressionados com a insistência do globo em relação à Copa, tá? A minha turma tem falado muito disso. Então, eu aproveitei pra pegar recortes dessas entradas que a Globo tem feito da Granja Comari. Gente, virou piada, e eles perceberam, e eu achei tão engraçado. É assim, é, eles até estavam fazendo imitações hoje, né? Eles adoram, estão brincando de repórter. A Seleção brasileira. Hoje eu ria muito. A Seleção brasileira está na bicicleta, a Seleção brasileira vai almoçar, A Seleção brasileira. Aí, uma delas, a Seleção brasileira peidou, aí a turma, quá, quá, quá, quá, quá. Eles brincando porque, realmente, eu não vejo, mas eles devem ficar a tarde inteira em casa, deve encher a paciência. E aí, eles reparando e imitando Fernanda Gentil, “tia, como é o nome da loirinha?” Fernanda Gentil, gente. E, realmente, era Fernanda Gentil e foi a semana inteira disso. Eu consegui fazer recortes, levei, coloquei, e eles imitaram, o tempo inteiro. E aí hoje eles estavam lá debochando, fazendo ironia. (Professora Clara em entrevista coletiva em junho de 2014)

Fui observando e percebendo que onde parecia inicialmente encontrar consumo passivo de discursos e materiais pedagógicos que circulavam na rede, era possível ver diversidade, foi possível compreender ali o trabalho do sujeito com a linguagem e, portanto, um trabalho pessoal e subjetivo em constante recomposição.

Comecei a olhar para estes indícios de subjetividade e pude compreender que os mesmos sujeitos que, a princípio, acreditavam ser primordialmente consumidores de conteúdo, apresentavam usos distintos de materiais compartilhados na internet e nas apostilas pedagógicas da prefeitura, por exemplo. As atividades pesquisadas eram selecionadas e reorganizadas em suas coleções pedagógicas, tornando-se diferentes a cada uso, únicas, portanto, no cotidiano de cada projeto desenvolvido, em cada sala de aula e com cada grupo de alunos.

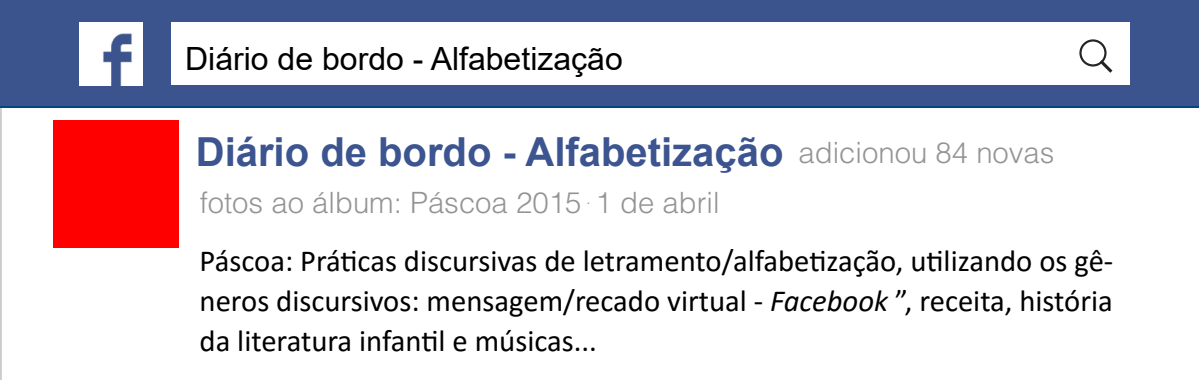
Sobre este processo de autoria como operação complexa de constituição do discurso vinculado às possibilidades concretas, ou seja, às condições de produção, à ordem dos discursos e as relações de poder envolvidas, Foucault (2013) me auxilia ao afirmar que:


O autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles. (...) é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição – mesmo quando se trata de um autor conhecido – é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. (*Ibidem*, p.268)

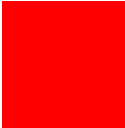
Nesse complexo emaranhado entre querer dizer e poder dizer, fazer uso de palavras alheias que tomadas de empréstimo vão se tornando palavras próprias, as professoras foram produzindo seus discursos e saberes, produzindo formas de ser professoras e fazer da escola espaço de aprendizagem. Bakhtin chama atenção para o caráter ideológico do discurso, afirmando que “a palavra, não tem autor; não é de ninguém” (p. 309) e está sempre relacionada a discursos outros que a precedem ou sucedem na cadeia de comunicação verbal. Nas palavras do autor

a complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem (...). As palavras se dividem, para cada um de nós, em palavras pessoais e palavras do outro, mas as fronteiras entre essas categorias podem ser flutuantes, sendo nas fronteiras que se trava o duro combate dialógico. (BAKHTIN, 1997.p. 385)

Numa publicação em sua página do *Facebook*, em 01 de abril de 2015, Naara relata uma sequência de atividades realizada sobre a páscoa acompanhada de muitas fotos. Numa das fotos, é possível ver o modelo tomado como base para a confecção de uma lembrancinha e o endereço do site consultado.



f Diário de bordo - Alfabetização 

 **Diário de bordo - Alfabetização** adicionou 84 novas fotos ao álbum: Páscoa 2015 · 1 de abril

Páscoa: Práticas discursivas de letramento/alfabetização, utilizando os gêneros discursivos: mensagem/recado virtual - *Facebook*”, receita, história da literatura infantil e músicas...



Diário de bordo - Alfabetização

adicionou 84 novas fotos ao álbum: Páscoa 2015 · 1 de abril

Páscoa: Práticas discursivas de letramento/alfabetização, utilizando os gêneros discursivos: mensagem/recado virtual- *Facebook*”, receita, história da literatura infantil e músicas. Iniciamos as ações com as crianças comentando sobre a proximidade da páscoa. Conversamos sobre o assunto há alguns dias. Após leitura do livro: “O coelho que não era da páscoa” - Ruth Rocha - assistimos vídeos em que outros narradores narram a história- (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FkjPAMOYOxA> e <https://www.youtube.com/watch?v=ITcFqL2fo1o>), conversamos sobre os desfechos da história de Vivinho e decidimos procurar o *Facebook* do coelho da páscoa para pedir a receita do chocolate (o coelho Vivinho, personagem do livro, escolhe a profissão de cozinheiro e faz os ovos de páscoa). Escrevemos o texto da mensagem coletivamente e enviamos para o *Facebook* do Coelho pedindo a receita do chocolate. O Coelho não respondeu nossa mensagem mas, eu disse às crianças que ele tinha me enviado um e-mail com a receita e as palavras estavam fora da ordem e misturadas. Falei que o coelho estava muito ocupado com a páscoa e que havia enviado o quebra cabeça da receita porque ele gosta de brincar. Dividi a receita em texto fatiado e entreguei os trechos desta escrita para grupos de crianças montarem, dependendo do processo de aprendizagem de cada um. Para o grupo de crianças que não reconhecem as letras do alfabeto e não as escrevem, entreguei o alfabeto móvel para que identificassem e encontrassem as letras que forma o título “Receita de brigadeiro sem fogão”. Para o grupo de crianças que estão no processo de escrita das palavras canônicas (consoante + vogal), entreguei trechos menores “1 caixinha de creme de leite”. Para os grupos de crianças que estão no processo de apropriação do conceito das escritas de palavras não canônicas (consoante + vogal + consoante) ou da escrita dos dígrafos, entreguei trechos maiores (modo de preparo). Este momento da aula foi marcado pela concentração das crianças e diálogos sobre suas hipóteses. Eu apenas avaliava o trabalho dos grupos dizendo se estava na ordem correta ou não. Aproveitei para ouvir o que diziam entre eles e fiz algumas gravações de áudio e vídeo para análise posterior destes discursos. Após montarem a receita, coleí em um papel colorido e fiz os traços para simular as linhas evitando de se perderem no momento da reescrita. No decorrer da semana, havia solicitado aos alunos e familiares que observassem e levassem os rótulos que tivessem receitas no verso (também estamos trabalhando a alfabetização com auxílio de rótulos). O livro de receita de bolos e as embalagens trazidas foram expostas no mural da sala juntamente com a receita. Neste momento, falamos sobre unidades de medida (uma aluna levou o copo medidor de sua mãe), mostrei a diferença da colher de sopa (citada na receita) para a colher de chá e discutimos sobre a quantidade “1/2”. Apresentei o “CH” como “invejoso” da letra “X” da palavra “Chocolate” e acento agudo na palavra “pó”. Ao retornarmos do almoço, iniciamos a confecção da lembrancinha de páscoa. Assim como o coelho Vivinho, também iríamos fazer nosso chocolate. As crianças me ajudaram preparar o brigadeiro. No decorrer do processo do preparo da receita, fomos realizando leituras coletivas do passo a passo e fazíamos análises das escritas. Deixamos o brigadeiro “descansar” um pouco (de acordo com a receita) e fizemos um coelhinho de papel colorido utilizando nossas mãos como moldes (anexo nas imagens). Projetei a imagem da ideia do coelho feito de mãos no quadro e após alguns erros de cortes, todos





Diário de bordo - Alfabetização



tinham produzido sua própria lembrancinha. Durante essa confecção eu os indagavam “quantos de dedos temos em uma mão?” “iremos cortar um dedo e irá sobrar quantos? 5-1” “se em uma mão temos 5 dedos, quantos dedos temos em duas mãos? 5+5”.

Colocamos o brigadeiro em potes com tampas e colamos o coelho como se tivesse abraçando o doce. Segue também as atividades que produzi utilizando o tema do livro de Ruth Rocha. As avaliações além das analisadas nos discursos, diálogos e participação, será a escrita das atividades impressas que produzi. A avaliação de suas produções escritas (atividades impressas: trechos da história e recado no **Facebook** para o coelho da páscoa), dará na ação de projetá-las no quadro negro para negociação dos sentidos “correção” coletiva. A partir de suas escritas que se dará as intervenções. Coletivamente, iremos de maneira lúdica, negociar as escritas dentro da norma ortográfica, de concordância e com sentido. Acredito que para aproveitar a temática, iremos utilizar a semana do dia 06 a 10/04. São 30 crianças que devem ser atendidas. Este ano me comprometo a dar um retorno maior às produções escritas. O carinho que recebi das crianças, familiares, corpo docente, funcionários da escola e pares acadêmicos, deve ser salientado nesta minha escrita docente. Sem o apoio destes tantos outros, não conseguimos refletir, pensar, amar e lutar por nossa profissão. A produção das crianças foi belíssima. Eles ficaram muito orgulhosos de seu trabalho! Flagrei em vários momentos a ajuda mútua e solidariedade nas ações. Acredito que passar o conhecimento que se aprender o “fazer” pode ser econômico, também é de grande valia. 😊.. Obs.: fotos tiradas pela aluna conhecida carinhosamente de “fotógrafa da turma”.



Curtir



Comentar



Compartilhar



Altéia Parabéns pelo trabalho. Também trabalhei com a história da Ruth Rocha. As crianças adoraram.



Pâmmela Que trabalho lindo! Como sempre, você arrasa! Saudades de vocês! Beijos



Patricia Parabéns por mais uma atividade trabalhada com excelência contemplando os diversos saberes da turma. Fico emocionada ao ler cada uma de suas postagens



Flavia Parabéns suas aulas são excelentes



Camila Naara, parabéns !!!! Também acho importantíssimo estimular a fala das crianças em torno de qualquer temática, além do trabalho coletivo que proporciona momentos de solidariedade, respeito e troca entre eles!!! Eles sentem a importância de seus conhecimentos e ações!!!! Isso tudo dá muita alegria a eles e a nós também!!!!



Camila Naara, quem escreveu abaixo fui eu, **Gabriela**. Não sei como, apareceu como se fosse a minha filha kkkk preciso urgente ser alfabetizada digitalmente kkkkk

Visitando o site⁶⁴, citado pela professora em sua página, podemos ler a seguinte sugestão de utilização para o molde compartilhado:

Olá!!!

Gente vejam só que atividade bacana para fazer para a páscoa... um lindo coelhinho de páscoa feito com o molde das mãozinhas, muito fácil! Ótima sugestão para trabalhar na páscoa com a turminha da Educação Infantil e também realizar atividades com o livro ‘O coelhinho que não era de páscoa’.

Como que faz?

Pra fazer basta riscar o molde das mãozinhas e montar como mostra a foto acima. Corte o dedinho do meio e dobre o mindinho e o anelar. Agora é só desenhar o rostinho e as orelhas!!!

DICA: Que tal colar um bombom na barriguinha?

105. Sugestão de sequência didática – site gente miúda⁶⁴

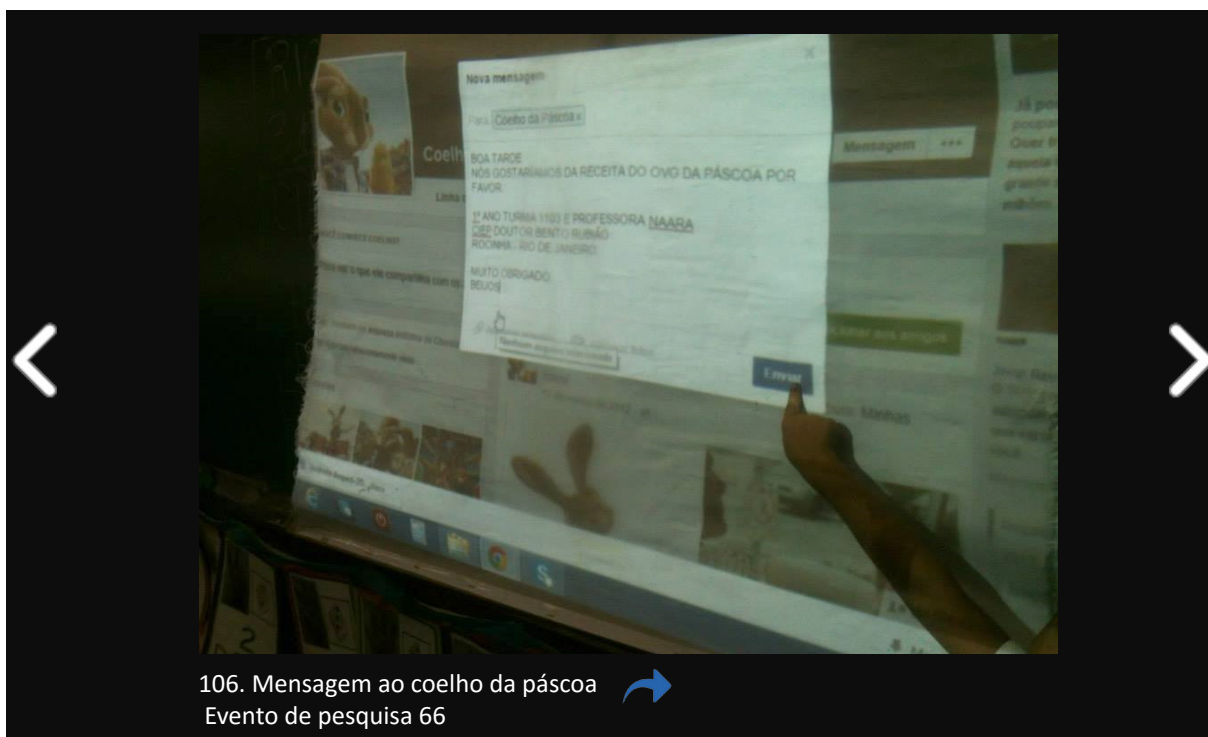
Naara, parece ter seguido a sugestão encontrada no site para a utilização do livro da Ruth Rocha, e inseriu em seu planejamento a história “O Coelhinho que não era da páscoa”. No entanto, o modo como planejou e realizou as atividades demonstra bem o processo de autoria que desejo aqui explicitar. Realizou diversas buscas na internet com ou para seus alunos durante as atividades. Utilizou vídeos para terem acesso à diferentes contações de uma mesma história, além do modelo de enfeite de coelho que utiliza para compor a embalagem do brigadeiro de colher produzido junto com a turma como lembrança de páscoa.

A fantasia é um elemento presente no discurso da professora, que inventa a partir dela, uma situação contextualizada de produção textual, utilizando-se de argumentos autênticos, como a proximidade da páscoa e, de um personagem do imaginário infantil, o coelho, cria a demanda por um gênero multissemiótico com seus alunos. Busca e encontra com eles um perfil do coelho da páscoa no *Facebook* e elabora com as crianças uma mensagem solicitando a receita do ovo de páscoa.

Um perfil na rede social *online* representa, em geral, uma pessoa, mas pode representar também objetos culturais (filmes, músicas), de consumo (produtos), lugares (cidades, instituições, associações), movimentos sociais (partidos, grupos representativos, ideologias) e outros nós não-humanos, embora sejam alimentados por interações mútuas (PRIMO, 2000), em que humanos reagem inteligentemente às

⁶⁴<http://www.pragentemiuda.org/2014/02/passos-passos-de-coelhinho-com-molde-das-maos.html#ixzz3wO5mfhnm>

mensagens trocadas, negociando significados através de textos, fotografias e vídeos. As restrições de tempo (simultaneidade) e espaço (proximidade) podem ser superadas nesses novos espaços de socialização, que registram interações assíncronas e entre nós geograficamente distantes. (ROSADO e TOMÉ, 2013.p.5)



106. Mensagem ao coelho da páscoa
Evento de pesquisa 66

A professora vai compondo seu planejamento a partir das ideias sugeridas no site, trazendo também elementos de outras experiências vividas. Faz suas opções e recria as propostas, transformando-as em novas sugestões compartilhadas em sua página que podem vir a inspirar novas práticas de outras professoras. Vale ressaltar que sua publicação foi curtida por trinta e nove pessoas e recebeu oito comentários na página.

A ideia não vive na consciência isolada, individual de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É o ponto desse contato entre vozes consciências que nasce e vive a ideia. (BAKHTIN, 2013, p. 98)

Para Bakhtin, a palavra do outro deve se transformar em palavra minha-alheia (ou alheia-minha) numa relação exotópica e eu acrescento, respeitosa (BAKHTIN; 1997.p.387). Neste processo as professoras vão buscando ideias de atividades e projetos e recriando-os, mudando aqui e ali e fazendo da ideia do outro, sua própria.


Neste trabalho, meu interesse maior foi pensar a autoria de forma ampla, não apenas nos textos produzidos e postados pelas professoras no *Facebook*, mas fui motivada a olhar para os processos de autoria nos discursos sobre as práticas materializados em gêneros multissemióticos, como as narrativas com vídeos e fotografias, produzidos e compartilhados no decurso da pesquisa-formação.

O processo de autoria tem relação direta com “o processo de construção da identidade docente [que] se dá a partir de inúmeros, minúsculos e invisíveis trabalhos de sujeitos, que deixam marcas na sua produção discursiva. Por isso, a subjetividade docente é trabalho singular e individual, mas dela decorre a construção social da identidade deste profissional”. (ANDRADE, 2010p.188)

Naara e as demais professoras colaboradoras desta pesquisa foram se constituindo autoras a partir das narrativas que foram criando de si nesta pesquisa, das escolhas que foram fazendo ao narrarem-se, no encontro das palavras e ações próprias e alheias. Andrade (2014) analisa o repertório discursivo das professoras participantes da pesquisa, chamando a atenção para esse processo individual-coletivo de produção e fortalecimento da autoria docente.

Os movimentos discursivos repertoriados têm sido muito diversos. Estamos explorando estas diferenças como resultados positivos. Elas são o testemunho do dialogismo efetivo que desejamos implementar nos encontros de formação. Fugindo a modelizações, buscamos as modalizações, os ajustes por cada sujeito a registros de produção de linguagem que se aproximem inicialmente ao máximo de seus idioletos, a idiosincrasia é o primeiro estágio da autoria. Desse ponto mais espontâneo e individual, colado na expressão do sujeito, passa-se a buscar compartilhar seus dizeres, buscando compreensões pelos outros, mas será antes preciso ter seu momento de produção sem negociar os sentidos. (ANDRADE, 2014. P.140)

A autora aponta algumas categorias compreendidas nas análises discursivas da pesquisa-formação - *mal entendidos, passos atrás, cópias, colas, erros* – e defende que estas ações constituem o processo de tomar a palavra tornando própria a palavra outra. Ainda seguindo as palavras de Andrade (2014:140), sobre tais achados, organizados nas categorias descritas, aponta “para novidades genéricas, um por vir de mundos textuais e discursivos”.

Observando essas novidades genéricas no EV  e interpretando os usos que as professoras fizeram desta rede social foi possível perceber que suas postagens indicavam seu posicionamento ético e estético frente ao vivido. Num movimento ora de refração, ora de reflexão, os sujeitos vão/foram respondendo e recriando enunciados.

Entendendo as tecnologias digitais como elementos de cultura e não como aparatos tecnológicos, pude compreender seus usuários, homens da vida, também “como artistas que recriam a vida e suas identidades, que recortam a realidade, delimitando-a, retirando-a do seu fluir ininterrupto” para fixá-la em seus murais e no grupo através de suas postagens multissemióticas. (JOBIM E SOUZA e ALBUQUERQUE, 2013, p.12)

A responsabilidade ética pressupõe o não-álibi, o ato responsável, uma tomada de posição frente ao real. A vivência corresponde a uma postura axiológica de todo o meu eu a respeito do objeto, e a “posição” que eu tomarei em função dessa postura não me é dada. (BAKHTIN, 1997, p.128)

Naara compartilhou o vídeo de Diário de bordo - Alfabetização
21 de setembro de 2014

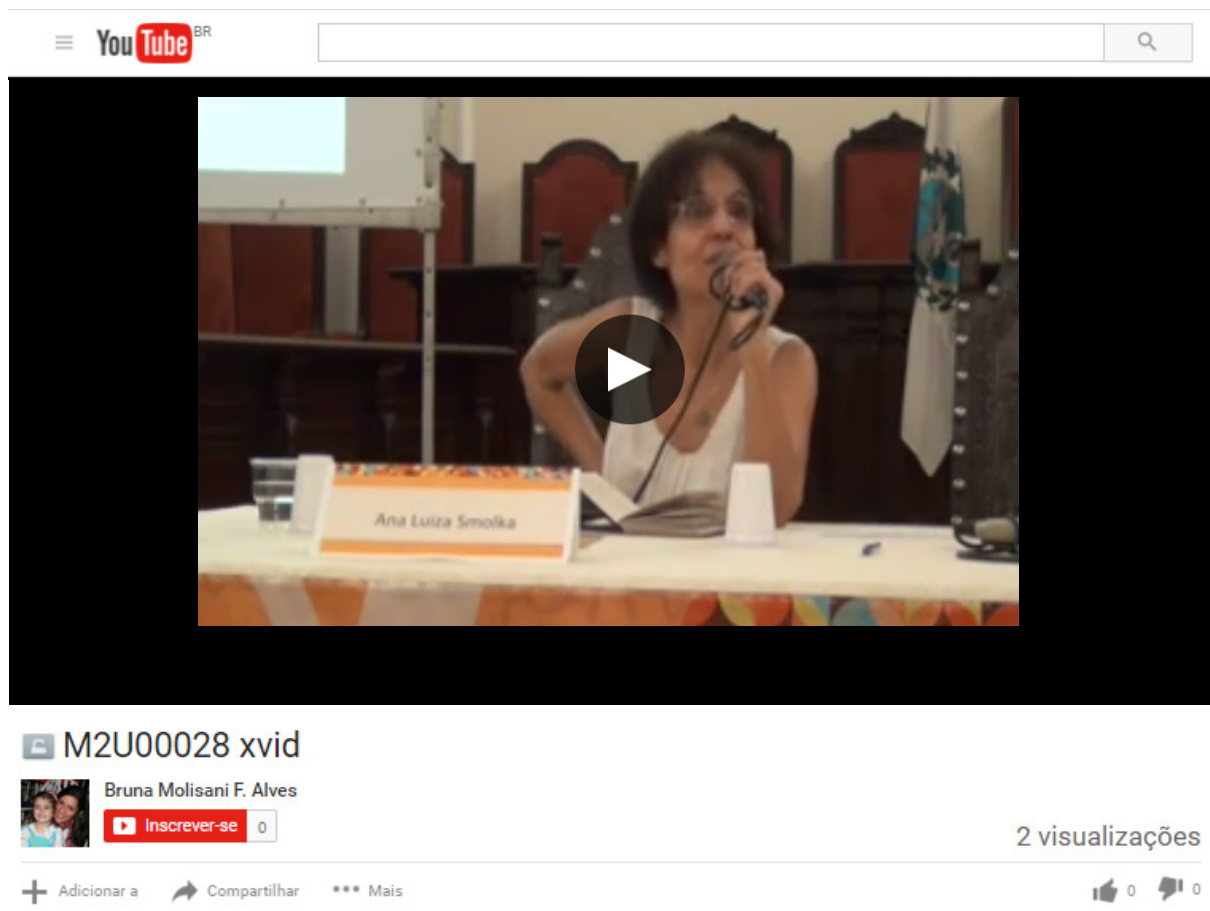
Avisar a SMOLKA que pelo menos aqui no RJ, também discutimos o tema política com nossos alunos: não é um fato isolado do passado! rs...

Diário de bordo - Alfabetização 😊 sentindo-se esperançosa em Rocinha - Rj.
31 de julho de 2014 · Rio de Janeiro, RJ

Com 8 anos de idade, Maria fica indignada com a descoberta das mentiras da TV e dos POLÍTICOS. A menina que ela cita no início (não consegue desenvolver o discurso) é a Sininho, ativista presa no RJ (presa política). Acredito que iremos deixar o país em boas mãos! Deixando meu legado!

107. Recado à SMOLKA
Evento de pesquisa 67

Naara demonstra esta atitude responsiva ao posicionar-se criticamente nesta postagem. A professora parece refratar as palavras de Smolka referindo-se à palestra assistida pela professora no III Seminário Escrita Docente e Discente, realizado pelo grupo de pesquisa em 2014. Contrapõe-se ao que foi dito pela pesquisadora na palestra, dizendo: “Avisar a SMOLKA que pelo menos no RJ, também discutimos o tema política com os nossos alunos. Não é fato isolado do passado! rs”⁶⁵



Na palestra, Smolka, apresenta pontos de tensão vividos durante a realização de sua pesquisa, “Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco”, realizada colaborativamente com professoras de uma escola de Ensino Fundamental, em Campinas, São Paulo, que teve duração de 5 anos e foi finalizado em 2012. Segundo afirmou, em sua pesquisa, “o que a princípio era ponto de consenso foi se mostrando em suas profundas diferenças. Os lugares de fala eram muitos, os lugares de compreensão eram

⁶⁵ Embora não tenha participado do III seminário, que ocorreu em 2014 enquanto estava no Estágio Sanduíche em Portugal, assisti a gravação em vídeo realizada por uma colega do grupo de pesquisa, a quem mais uma vez agradeço. Cabe informar que compartilhei a interpretação deste evento com a professora, como fiz com os demais eventos e professoras colaboradoras desta pesquisa, mas que ela não teve possibilidade, segundo o que relatou, em função de outros compromissos, de dar um retorno sobre minha compreensão até o momento de finalização deste trabalho.

outros”. Ressalta a necessidade de compreender a heterogeneidade como intrínseca às práticas e ao discurso, a existência de diferentes sentidos criados pelos sujeitos na relação e a dificuldade deles em acolher essas diferenças o que indicou a necessidade de trabalhar com ancoragens compartilhadas, percebendo a impossibilidade de ancoragens comuns.

A pesquisadora, narra um evento da pesquisa em que apresentou, a partir de um vídeo gravado 30 anos antes, numa proposta de autoconfrontação cruzada⁶⁶, uma situação pedagógica, como motivação para uma roda de conversa com as professoras participantes da pesquisa que estava a realizar. Na situação focalizada no vídeo e trazida para estimular o debate, que parece ter tido como objetivo o lugar da escrita no trabalho pedagógico com turmas de alfabetização, apresentava uma prática produzida a partir do tema eleições. A pesquisadora afirma que as professoras teriam se assustado com a temática, considerando-na complexa e difícil, e a partir da interpretação tecida em sua pesquisa compreende que a dificuldade focalizava-se na organização do trabalho docente.

Naara, afastando-se de uma postura passiva frente ao discurso acadêmico e a seus regimes de verdade (FOCAULT, 2010), coloca-se responsivamente na arena da formação, contrapondo-se ao enunciado de uma autora renomada no campo da alfabetização, demonstra em seu discurso um ponto de tensão, apresentado pela própria Smolka, ao discutir a heterogeneidade de sentidos já citados neste texto. Este me parece um potente exemplo da relação horizontalizada que defendo neste trabalho e que me parece pode ser estimulada na relação entre Universidade e Escola, a partir da formação docente.

Segundo Bakhtin (1997:300), “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder— mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele”. No caso do *Facebook*, encontro três possibilidades diferentes de respostas públicas: os comentários, os compartilhamentos e o botão curtir. Nesses atos, a palavra outra vai se tornando palavra própria, num processo ininterrupto de autoria.

Considerando os atos dos discursos como atos humanos em geral, os teóricos do círculo bakhtiniano, conforme explica Sobral (2009, p. 61), consideram que todo sujeito é autor de seus atos, mas consideram-nos interagentes, dado que não agem isoladamente, mas em permanente interação com outros sujeitos. Para Bakhtin (1997, p.220), a “responsabilidade da criação individual

⁶⁶ Segundo, SMOLKA, a proposta de autoconfrontação cruzada desenvolvida em sua pesquisa traz a noção de desenvolvimento de Vigostki. A professora não aprofunda a apresentação da proposta nesta palestra, mas assume como ancoragem teórica, Yves Clot, que propõe o estudo do gênero de atividade profissional a partir do gênero de discursos de Bakhtin. (SMOLKA, em palestra no III Seminário Escritas Docente e Discente, 2014.)

só é possível no estilo, só é fundamentada e sustentada pela tradição”. Portanto, o sujeito se insere na cadeia discursiva de enunciados, colocando no discurso sua marca pessoal, mas trazendo sempre outras vozes, que trazem outros discursos em sua composição. O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial; ele lida com componentes desse acontecimento, e por isso também sua obra é um componente do acontecimento. (BAKHTIN, 2006, p.205.)

Estas são as condições para a participação do autor no acontecimento existencial, para a força e a fundamentação da sua posição criadora. Ninguém jamais provará seu álibi no acontecimento da existência. Quando esse álibi serve de premissa para a criação e para o discurso, nada de responsável, de sério e de significativo pode produzir-se. Uma responsabilidade especial é necessária (no domínio autônomo da cultura) — não se pode começar a criar tal e qual, completamente sozinho, sem nada; mas essa especialização da responsabilidade só pode edificar-se sobre a profunda confiança numa instância suprema que abençoa a cultura, confiança em que outro - acima de mim - responde pela minha responsabilidade especial, em que não atuo no vazio dos valores. Fora dessa confiança, haverá apenas vã pretensão. (BAKHTIN, 2006, p.220.)

Se entendemos com Bakhtin que a enunciação é irrepetível, podemos afirmar que cada compartilhamento no *Facebook* torna-se um enunciado diferente, por se alterar em função do novo contexto em que se encontra, ligado ao autor-criador e aos outros enunciados publicados por ele em seu perfil, página ou no grupo.

Qualquer oração, mesmo complexa, dentro do fluxo ilimitado do discurso, pode ser repetida ilimitadamente e de uma forma perfeitamente idêntica, mas, enquanto enunciado (ou fragmento de enunciado), nenhuma oração, ainda que constituída de uma única palavra, jamais pode ser repetida, reiterada, duplicada: sempre teremos um novo enunciado (mesmo que em forma de citação). (BAKHTIN, 1997.p.336)





109. Dia nacional do leitor
Evento de pesquisa 68

Emily Bronte compartilhou uma recordação de postagem publicada por ela quatro anos antes. Essa postagem referia-se ao dia nacional do leitor e como se pode ver na imagem teve 36 mil compartilhamentos. É possível supor que as pessoas que compartilharam esta imagem reconheçam a importância da leitura ou acreditem num certo status agregado a quem demonstra valorizar a literatura. No entanto, também é possível supor que cada um dos sujeitos em questão tenha uma concepção e um hábito diferente de leitura. É neste sentido que afirmo a irrepetibilidade da enunciação nas postagens do *Facebook*. Esta publicação sobre leitura se liga a outras postagens de Emily em seu perfil e é esta arquitetura discursiva que possibilita dar acabamento sobre seu enunciado sobre literatura, e, da mesma forma, para cada um desses 36 mil sujeitos que compartilharam tal publicação. Os usuários das redes sociais vão compondo seus discursos com palavras (próprias e alheias) compartilhadas em forma de imagens, vídeos, textos, etc. A palavra alheia, ao ser compartilhada, liga-se às suas próprias palavras compartilhadas anteriormente, formando o todo do discurso. O ato de publicar e/ou compartilhar tem relação direta com o ato ético, com o não-álibi, significa tomar partido, se posicionar, ser afetado pelo discurso do outro ou tentar afetá-lo com seu discurso.

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode se tornar mecânica, externa. Lamentavelmente, é o que acontece com maior frequência. (BAKHTIN, 2003, p. 33-34).



110. Revista Nova Escola
Evento de pesquisa 69

Ao compartilhar conteúdos da revista nova escola a professora está se apresentando como leitora da revista, atenta à divulgação de conhecimento sobre educação e, neste caso, afiliando-se ao conteúdo dos discursos enunciados sobre alfabetização que criticam a separação entre decodificação e compreensão de texto.

Na concepção de linguagem de Bakhtin, a palavra não pertence apenas ao falante/escritor, trazendo em seu discurso a palavra de muitos outros que se traduz em polifonia, além disso, aponta o inacabamento do sujeito e sua necessidade de acabamento pelo outro. É em busca desse acabamento que postamos e compartilhamos conteúdos nas redes sociais. As redes sociais são interfaces que potencializam a interação e a interlocução. As pessoas se colocam em relação direta com outras, a relação de alteridade aparece, ganhando contornos elevados. A rede é alteritária por excelência, nela nunca estamos sós. É sempre para o outro que se escreve, buscando estabelecer relação de empatia. Os discursos são modelados também a partir de condicionantes sociais: busca-se o auditório social (BAKHTIN, 2006) e molda-se o discurso na antecipação de leitura do seu interlocutor. Ainda que seja para refutar suas ideias, defender posição contrária, responde-se uma ou muitas publicações, ainda que sem citar o outro, que motivou a publicação-resposta.

A professora Giselle deixa clara esta preocupação, quando provocada sobre a possibilidade de ampliação das discussões no grupo virtual no *Facebook*. Citando o conceito de auditório social (BAKHTIN, 2006), discutido na formação, a professora afirma:

Fortalece o EPELLE, fortalece o que a gente já é, né? E assim, o que você está trazendo é uma informação a mais, porque no 1º semestre a gente falou de reescrita, né? A gente pode até fazer essa ponte de reescrita com a questão das mídias, da tecnologia, como é que é isso. Mas, eu vejo também, que você se expor é muito complicado. Porque é o auditório social, né? Você está sempre se colocando para que o outro, de alguma forma, te avalie. Eu não sei se o grupo está tão maduro pra isso, entendeu? (GISELLE, 2014)

Com Geraldi entendemos que a alteridade é princípio básico no funcionamento da linguagem, portanto, “nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento de compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se [novos] sentidos, avançam-se compreensões, sempre como projeções do compromisso inarredável com o futuro”. (GERALDI, 2013, p.16)

A palavra, como nos ensina Bakhtin (2006), é signo ideológico, “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Portanto, comportam distintos significados, refletindo ou refratando determinada realidade. São nessas reorganizações das palavras em enunciados, através das postagens quando se ligam a outros enunciados já postados ou no debate propiciado pelos comentários, que podemos perceber os valores que carregam. É possível também perceber esta multiplicidade de significados atribuídos a uma mesma palavra quando utilizada por diferentes sujeitos em suas postagens diárias: “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. (BAKHTIN, 2006, p. 16)

Faraco afirma com base em Bakhtin que “autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)” (FARACO, 2010, p. 56) (...) as buscas do autor por sua própria palavra são basicamente buscas por uma posição autoral.”

Foi possível perceber na fala das professoras uma preocupação com o consumo crítico de alguns conteúdos midiáticos. A comparação da informação em diferentes fontes foi citada como tática para ampliação da leitura ampliada do mundo.

Trago as vozes docentes que durante a entrevista coletiva⁶⁷ contaram sobre seu processo de autoria e consumo na/com a *Web* numa ousada tentativa, inspirada em Dostoievski, que em sua escrita possibilita que o próprio personagem construa seu perfil a partir de sua autoconsciência. Neste sentido busco trazer a este texto o olhar das professoras sobre o mundo digital e sobre seu estar nesse mundo. (FARACO, 2010.p.47)

A entrevista foi proposta em forma de conversa, bastante aberta, como explicitarei durante a realização dos eventos⁶⁸ de pesquisa:

X

Eu proponho uma questão e a gente vai conversando. É exatamente uma conversa, não vou perguntar especificamente para a Giselle a não ser assim que vocês falem alguma coisa e eu vá puxando outras de acordo com o que vocês disserem. A gente chama de entrevista semiestruturada, eu não tenho uma pergunta exatamente fechada, eu tenho um tema para debater com vocês embora eu tenha me organizado em cima de perguntas, é uma conversa.

Entrevistadora: *Então, o primeiro eixo seria o consumo e produção na rede. A primeira coisa, o primeiro tema seria esse: a relação de vocês com as diferentes tecnologias, o que vocês costumam fazer na internet, se vocês costumam visitar alguns sites, é, o que vocês fazem nesses lugares que vocês visitam e pra quê que vocês vão lá. Então, a ideia inicial é essa (...). Vocês têm notícias de espaços virtuais de encontro de professores, assim, o que os professores publicam, se lêem? Vocês têm o hábito de acessar esses espaços? E o que que vocês procuram?*

Janete: *Então, eu uso pra tudo, né? Muito, assim, não tem nem como proporcionalmente dizer, assim, se é mais pro pessoal ou mais pro profissional. Diariamente eu uso para as duas coisas. Tanto pra relaxar, pra lazer, como informação, no sentido social, assim, jornal, porque também eu não consigo pegar jornal, quando está passando, né? Ver um RJ TV, Jornal nacional, raramente eu consigo ver. (...). Eu escolho o que eu vou ver, ou então quando eu gravo, também. Eu deixo gravado na televisão e vejo. Acho que a única coisa que eu sento e vejo, de acordo com a programação é futebol, porque é ao vivo, esporte. Tirando isso eu não tenho o menor interesse por televisão. Jornal, eu vejo pelo computador, pela internet, tudo. (...) Eu uso muito também, assim, além disso, da questão profissional, essas coisas, eu uso diariamente para fins profissionais, é pesquisa, né? Pesquiso muito pela internet e uso e-mail quase que diariamente. Troca de e-mails, pra trabalho, e uso ferramentas: Word também, é, pra elaborar atividades, montar planejamento, montar, fazer escritas e relatórios, é, elaborar aula, elaborar atividades, Power point, montando pequenos vídeos, slides, ppts.*

⁶⁷ Foram realizadas 3 entrevistas coletivas reunindo 3 ou 4 professoras cada uma de acordo com suas possibilidades de horário. Ouvi um total de 10 professoras que tornaram-se as colaboradoras privilegiadas desta pesquisa.

⁶⁸ Embora tenha realizado 3 eventos distintos, opto por trazer os enunciados em diálogo entre todas as participantes das entrevistas a partir da temática sobre a qual interessa refletir aqui.

Luísa: *Ultimamente eu só vejo as coisas com celular. Computador, eu tô até pra entrar pra ver uns negócios, assim, que eu estou precisando ver, mas eu não tô quase acessando nada no computador. Vocês veem que eu posto no Face, até, é celular. (...) Elo7, é um site de compra, e Facebook, né? E, televisão, gente, ultimamente eu só ando assistindo um pouco, assim, muito pouco porque o meu filho não assiste muito, não. Ele gosta mesmo é de brincar, ele não gosta muito de assistir televisão, Discovery Kids. Eu assisto muito pouco à televisão. Meu pai até fala, “você não senta aqui, não assiste nada”, estou um pouco desinformada. Eu só não estou tão desinformada porque no Facebook você acaba se informando de tudo porque postam sobre tudo o que está acontecendo no mundo e você vai lendo. Mas, ultimamente, minha vida está assim, eu não estou quase acessando o computador, mexendo muito mais no celular, cuidando de casa e de filho porque tô sem ajuda, não tenho mãe, não tenho ninguém. Se for falar de tecnologia, as únicas tecnologias é máquina de lavar, micro-ondas, fogão, se podemos dizer que isso é tecnologia, né?*

Nina: *Eu prefiro elas do que computador. (risos) Ah, eu sou muito mais consumidora do que autora, muito mais. Eu tenho [notícias] do grupo de professores. Pra mim, o mais interessante é saber o que eles postam sobre o que saiu no Diário oficial, as novidades, assim, do funcionário público. Agora, as discussões eu acho todas horrorosas, horríveis, essa onda política de manifestação tá um saco, porque o grupo de professores virou só isso, você não vê discussão pedagógica nenhuma, você só vê política no grupo dos professores e também quando tinha coisa pedagógica era muito caído, né? Eram bloguezinhos, assim, de folhinha pronta, um indicando o bloguezinho de outro, muito chato. Pra mim, a única utilidade é que eles, publicou no Diário oficial, está lá e a gente fica sabendo das coisas dos funcionários públicos.*

Clara: *Ó, eu leio jornal. Eu acho legal porque eu posso ler normalmente, eu leio O Globo, mas eu gosto de ler a mesma notícia no Globo, procurar no Extra, no Estadão. Isso também é bom que a gente tem acesso a jornais que a gente não teria e, pela internet a gente pode. (...) Praticamente todo dia. Isso tem sido um problema, por quê? Porque eu já tô já, eu já tinha insônia e agora eu tenho mais. Porque no final do dia eu checo meus e-mails todos e leio esses jornais. Alguma coisa que eu acho muito interessante, então eu tento ler no Globo que é o jornal que eu assinava antes, aí eu assino agora online. Mas aí, além dele eu gosto de fuxicar em outros pra ver a diferença de enfoque, e tal. Aí, o que mais que eu faço? Facebook. Facebook que é inevitável. Se você não acessa o Facebook, você fica por fora do que está rolando na cidade, na vida. Então eu vejo o Facebook todo dia. O que mais? Twitter.*

Mariana: *Eu também, mais em casa, porque na escola. Apesar de ter o..., na escola não funciona. No caso, eu tenho que estar pedindo as colegas. Eu também, não foge muito da questão do jornal, né? Vendo as notícias, acompanhando, e-mail, também. Não digo, assim, todos os dias, né? tem dias que eu estou fazendo outra coisa à noite, não tenho tempo, mas estou sempre acessando essas redes, WhatsApp, também, com*

a família, conversa isso. (...) Sou autora mais na sala, isso eu sempre fui. Assim eu sempre busquei querer fazer, assim, é claro, né? Dava aquele... (...) Agora, essa questão da criação eu sempre tive, eu sempre quis fazer. (...) Nas minhas atividades pedagógicas. Na rede eu sou ao contrário. Né? Você já está... Mas é a questão, o meu lado é esse, até tirei as fotos, botei, mas eu acho que colocar na rede é que pra mim é o problema. Acho que é a dificuldade mesmo, de colocar, o manejo, mesmo, de algumas coisas eu fico meia perdida. (...) Então, às vezes, impede de ir, né? Tem que estar solicitando, você sabe como é que foi, né? Assim, essa questão da parte de tecnologia, eu ainda estou meio.... Agora até estou mais, já estou começando a utilizar mais, porque não tem como não ficar, mas é uma coisa que eu tinha dificuldade. E eu tinha que buscar ajuda, né? Da filha, da....

Naara: *Bom, a minha relação com os meios de comunicação, tecnologia é constante, diária, em tudo, acredito eu. É, acesso notícia, mas notícias eu também vejo também junto com os meus alunos, porque sala é de frente à direção e eu tenho conseguido pegar Wifi, eu sou a única turma que tem Wifi na escola. Então, por enquanto, eu estou na suíte da escola, sala vip. É, então, todos os dias, junto com os meus alunos, ou quando eu não estou em aula, eu vejo em casa notícias. Também costumo pegar uns dois, três tipos de site, igual à ela porque as visões mudam, né? Pra eles verem que às vezes uma notícia pode ter várias visões, e, mesmo tendo 6 anos de idade, eles adoram jornal, e alguns eu tenho percebido que estão assistindo ao jornal em casa só pra chegar de manhã, levantar a mão e falar o que viu ontem no jornal. Que aí eu falo, “nossa, você está vendo jornal, que ótimo!” Então, eles querem ver o jornal pra no dia seguinte me falar, ser o primeiro a dar a notícia. Então, é, notícias, quando eu estou escrevendo, é fundamental sites de sinônimos é, dicionário de sinônimos e dicionário, mesmo, da língua, pra poder escrever e ampliar o vocabulário porque quando você é autora, você tem que acrescentar algo ao seu vocábulo porque senão, fica aquele texto repetitivo. Então, sempre que eu quero falar algo, vou lá no dicionário de sinônimos o tempo todo, e as redes de relacionamento é o Face e uso um, fiz um grupo de, que chama, Diário de bordo da alfabetização que é aonde tudo que eu faço na escola diariamente, mesmo agora, estando em greve, eu alimento essa página, compartilho porque é uma ferramenta de respaldo, lógico, que os pais também me autorizaram o uso de voz e imagem dos alunos, tenho autorização de todos eles, e como o meu serviço é público, o meu trabalho é um trabalho público, um trabalho para a sociedade, eu compartilho esse trabalho com a sociedade, entendeu? É uma ferramenta para os pais terem acesso, saber o que está acontecendo. Se eles tiverem esse interesse, é só ele entrar lá, diariamente, e ver o que foi trabalhado com o filho dele e a ter acesso à material do filho, onde é só imprimir e fazer com ele em casa. Mas, infelizmente ainda são poucos pais. WhatsApp.*

Giselle: em relação à tecnologia em sala de aula eu não sou uma professora tecnológica eu me defino assim. Não que eu não tenha Facebook, que eu não faça pesquisa, não que eu não use a mídia para me ajudar na minha formação mas no meu trabalho especificamente em sala de aula, eu trabalho numa escola na maré, eu não uso.(...) só que minha escola é uma escola nova. Né? Ela não tem ainda nenhum suporte tecnológico para que eu venha usar isso com as crianças. O único suporte que eu tenho usado é a televisão, vídeo. E só. E quando eu quero passar algo eu levo o meu. Levo o meu computador, levo o meu notebook, o meu data show. Numa outra escola também que eu fiquei 12 anos lá na Maré, escola B ela já tinha um suporte maior. De mídia. Tinha Datashow nas salas então a gente já podia fazer um trabalho assim um pouco maior com as crianças com relação às novas tecnologia. Mas também eu não fazia muito. De alguma forma o trabalho ele se desenvolvia não tendo esse viés tecnológico. Usava mas usava pouco. Entendeu? Sim, uso! Uso para pesquisar trabalhos, para baixar arquivos, é.. em deter... é... como que a gente fala? Aquele que tem um monte de arquivos...(...) A página do CAPS, que a gente está sempre vendo estudando, eu uso nesse sentido. E uso para diversão também, Facebook, e-mail, hoje em dia tudo é por conta de e-mail...

Ana: Faz tudo né, até pelo celular. Né? Eu sou vidrada né porque qualquer coisa que aconteça vai direto para o celular para você pesquisar, está na rua... EU também sou muito a favor da tecnologia, adoro. Muito. Esses dias até lá em casa ficou sem internet por causa da net. Nossa! Ai meu Deus eu vou ficar sem internet. Ai eu peguei meu laptop fui pra casa da minha irmã. Falei assim vou usar seu wifi. Porque eu não posso ficar sem. Mas é particular também, face, e-mail, quando você quer fazer alguma coisa particular, sites, e para pesquisar também. Às vezes você quer fazer alguma atividade. Você tem um recurso, né? Eu me lembro que quando eu estudava, fazia normal, não era todo mundo que tinha um computador e o uso do internet não era tanto assim, e nem tem tanto tempo assim e agora você vê numa proporção. Porque eu me lembro que computador, eu fiquei sem festa de 15 anos para ganhar meu computador. Né? (...) Então quando eu ganhei a gente tinha assim um tempo no colégio de informática. Né então era pouca coisa que você tinha e ninguém também tinha computador em casa. Era eu mais tipo 3 alunos/4 alunos na sala. Ai todos os trabalhos que passava a ter eu já digitava. Né? Porque eu já tinha acesso a digitação a não poder mais fazer o trabalho escrito. Porque antigamente era muita coisa escrita. né? enfim. Então eu gosto muito pra pesquisar, pra fazer as coisas pros alunos também. Você quer... Eu saio eu anoto tudo. Eu ando com um bloquinho de tudo que eu tenho que fazer quando chegar em casa pra não esquecer. Até as minhas pesquisas que eu tenho que fazer eu escrevo porque vai ter uma demanda maior para que o tempo eu não esqueça naquela correria do dia-a-dia você acaba esquecendo, mas eu gosto muito. Percebeu alguma coisa que está faltando você não tem onde ir é no celular mesmo que vai para não ficar sem aquela resposta. Sei que é o próximo eixo, a próxima pergunta mas na sala de aula, surgiu alguma coisa a imagem de alguém eu entro na internet rapidinho pego aquela imagem e vou passando para que os alunos vejam.

Julia: *Eu tenho [computador] desde 98! Não tenho celular. Nunca quis ter. Até porque assim essa coisa do celular me incomoda, você está fazendo alguma coisa e toda hora o celular fica tocando e você parar de dar atenção a quem você está conversando para atender o celular é uma coisa que me incomoda muito. Então assim, como eu não gostaria que fizessem isso comigo eu não faço com ninguém. Quando eu tenho que falar com alguém, eu ligo para o telefone da pessoa. Então, eu sempre consigo me comunicar, e não vejo essa, e não tenho e não vejo essa dependência que as pessoas têm com o aparelho. Não acho essa importância toda. Mas, assim, por exemplo, na internet, eu uso, eu abro todo dia, pra ver e-mail, porque, assim, sei que as pessoas, algumas que eu não me comunico há muito tempo, se comunicam comigo por e-mail. E o recado que eu recebo de outras pessoas facilita a comunicação. Então, todo dia eu abro e verifico os e-mails lá da minha caixa. Mas não sei fazer muito mais do que isso. Assim, é, ficar escrevendo, não tenho essa paciência de ficar no computador, quero falar com alguém, pego o telefone, ligo e falo. Entendeu? Não gosto muito desse negócio de você ficar escrevendo pro outro, ficar esperando a resposta do outro. Pô, liga e fala, “olha, aconteceu isso, isso e isso, o que você acha?” E você recebe a resposta na hora. Agora, em sala de aula, é, eu uso, eu uso a internet. Eu baixo vídeo para as crianças, mas eu nunca faço sozinha, sempre peço ajuda porque eu não tenho essa habilidade com o manuseio na internet. Então, por exemplo, às vezes eu chego lá, pra um professor e falo assim, “eu queria um vídeo que falasse sobre este assunto” Ele, “ah, baixa do Google, não sei o quê, aqui” mas eu sempre esqueço. (...) Ai, baixam para mim, eu coloco no pen drive, eu passo para as crianças. Essa coisa do passar, pra mim, é tranquilo e eu utilizo bem em sala. Eu não sei pegar. Baixar, né, que fala? Esses termos que vocês usam, é, sei lá, eu não sei nem falar os termos porque eu não conheço nenhum deles. Ah, o Facebook, por exemplo, é uma coisa que, eu olho para aquilo ali, e é uma confusão, eu não consigo entender nada daquilo ali. Então, assim, eu não sei se é porque eu nunca fiz curso de informática, eu nunca tive alguém que me ensinasse. Então, eu nunca tive curiosidade, mesmo, em aprender e não me faz falta. Mas, eu utilizo na sala de aula, acho importante e sempre falo com as crianças.*

Larissa: *É, eu uso as tecnologias, meu marido é de Informática. Então, de dois anos pra cá, eu tenho usado mais. Ele é programador e aí. Assim, eu sempre usei. E, assim, sempre tive. Tive computador, assim, com 16, 17 anos, é, na faculdade em 2005, 2006 quem digitava os trabalhos era eu, porque, assim, as pessoas não tinham esse acesso que a gente tem hoje. Comecei a faculdade em 2005. Então, quer dizer, de 2005 a 2009. Em 2007, mais ou menos, quem digitava todos os trabalhos era eu. Tinha uma amiga que morava em Japeri e a gente fazia trabalho, domingo ela me ligava e ia falando a parte dela, eu ia anotando, pra poder digitar o trabalho.(...) E relutei muito para ter um smartphone, comecei a usar este ano, né? Mudei de operadora, eu tinha Nextel e passei a usar smartphone, mas parece um vício, né? Você fica com aquilo ali, tudo está na sua mão, né? Falou, aí você, aí eu tenho uma informação e aquilo vai, se você não se policiar, você vive para aquilo, né? É tempo inteiro. Aí, chega uma mensagem aqui, uma mensagem ali, você quer ver. Então, tem que policiar. Mas, assim, eu acho que eu me viro bem. (...): [acesso] Em casa, é, acesso tudo quanto é coisa. Rede social, pesquisa, leio bastante, baixo livros.*

Eu tinha, assim, uma certa relutância com educação a distância, porque eu achava essa necessidade de contato com o outro, mas andei fazendo uns cursos a distância, achei que valeram a pena. Então, estou quebrando esse meu preconceito com a educação a distância. E, assisto vídeos, leio blogs, eu acesso bastante a internet. Computador, lá em casa tem várias máquinas. (...) Assim, de discussão, você poder encontrar o outro e trocar uma ideia, eu não conheço, não tenho acesso a eles, né? Eu tenho muito, assim, procurar um texto, procurar um livro, você acessa, joga no Google, cai no blog de alguém. Quer uma atividade? Está no blog de alguém. Assim, pra discussão, pra contato, não. Né? Eu fiz um curso sobre a Escola da ponte, um grupo que ofereceu, aí tinha um fórum, as pessoas trocavam ideia. Quer dizer, um blog que tenha isso, um espaço permanente, eu não conheço. Não acesso.

Com exceção de Júlia todas as outras professoras relatam usar com diferente frequência e diferenciada habilidade as tecnologias em seu dia-a-dia. Cada uma delas demonstra ter diferentes experiências, algumas afirmam seu amor ou dependência pela tecnologia, relatam que usam muito, variam dispositivos e plataformas, outras restringem a periodicidade e frequência do uso, relatam dificuldades.

Estas diferenças e dificuldades com o equipamento, no entanto, não parecem apontar para uma forma homogênea e uniforme nas práticas pedagógicas. Ou seja, não posso afirmar que as professoras com menor familiaridade com equipamentos tecnológicos utilizam com menor frequência suportes digitais em suas atividades pedagógicas, enquanto as que utilizam com maior frequência em seu dia-a-dia levam inevitavelmente esses conhecimentos para a prática com os alunos.

Acreditando na importância do acesso de seus alunos aos gêneros discursivos veiculados nos suportes digitais, encontram modos de fazer, superando criativamente as dificuldades encontradas. Conforme relataram na entrevista baixam vídeos para seus dispositivos para não ficarem reféns da velocidade de conexão disponibilizada nas escolas, pegam equipamentos emprestado com outras colegas ou adquirem com recursos próprios. Vão encontrando soluções locais para problemas que há muito sabemos serem globais: pouco investimento público na infraestrutura das escolas.

Giselle, por exemplo, se diz não-tecnológica mas leva seu data show pessoal para as atividades escolares. Júlia relata dificuldade com o manuseio de equipamento e plataformas de conteúdo, mas supera suas dificuldades pedindo ajuda de um colega “que entende muito de tecnologia”. O mesmo acontece com a professora Mariana que relata necessitar da ajuda da filha e de colegas para a utilização dos equipamentos.

As professoras trouxeram em seus enunciados muitas questões que podem explicar, ainda que parcialmente, dificuldades enfrentadas por elas e possivelmente por inúmeras outras professoras na prática pedagógica com dispositivos digitais e que merecem ser aqui explicitados por se configurarem como entraves aos eventos de multiletramentos e ao processo de autoria docente e discente, como podemos ler na discussão de uma postagem realizada no *Facebook*.

 **EPELLE** 

 **Denise com Sara e outras 16 pessoas.**
2 de agosto de 2014

Vamos falar sobre autoria?
Pensando nos alunos de vocês, o que podem/querem compartilhar conosco sobre as possibilidades ou (im)possibilidades (ações concretas ou universo de possibilidades) no quesito autoria? Vamos tentar dialogar um pouquinho por aqui, pessoal? com Luísa

Autoria

O que está em jogo é a possibilidade dos alunos das escolas públicas participarem como autores e interlocutores nos discursos produzidos na escola, nas mídias, na sociedade.



Pensando as relações interlocutivas na escola...

Quais discursos?
Quem fala?
Para quem fala?
Quem escreve?
Para que escreve?
Onde escreve?
Com que recursos escreve?
Quem lê?



5 curtidas 12 comentários Visualizado por 78

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 **Denise** Emily e demais professoras, comentem! Opiniões divergentes são interessantes, produtivas, importantes! Não existe certo e errado! Não existe uma resposta padrão. O que quiserem dizer será interessante para iniciar nosso diálogo. Quem se habilita? Dedicuemo-nos à reflexão e ao diálogo. Vamos ultrapassar essa barreira de que por escrito é mais difícil dizer, que seremos mal interpretadas? Se não entendermos devemos/podemos perguntar não é mesmo? Então? Animem-se!
2 de agosto de 2014 às 11:47 · Curtir · 1 

 **Denise** Giselle, Janete?
2 de agosto de 2014 às 11:48 · Curtir

 **Emilly Bronte** acrescentaria questões: COMO ESCRREVEMOS? QUAIS NOSSOS REAIS OBJETIVOS PARA ESCRIVER? ESPERAMOS QUE NOS LEIAM? QUEREMOS DIÁLOGO? QUAIS RESPOSTAS ESPEREMOS MESMO? usamos as mídias para dialogar? sabemos usar? venho pensando nisso quando escrevo...
2 de agosto de 2014 às 13:07 · Editado · Curtir · 2 





EPELLE



Denise Que legal, Emilly Bronte!!!

2 de agosto de 2014 às 13:06 · Curtir · 1



Denise E o que tem pensado? Acha que usamos as mídias para dialogar?

2 de agosto de 2014 às 13:06 · Curtir · 1



Emilly Bronte às vezes sinto que nem sempre tenho com quem dialogar, alguns de meus colegas não usam mídias para o dizer pedagógico

2 de agosto de 2014 às 13:08 · Curtir · 1



Denise Rezende Essa é uma questão interessante, Emilly Bronte! Também me intriga! Acha que este é um problema geral de todas as professoras? Porque será que as colegas parecem apresentar maior dificuldade de dialogar sobre seu fazer na *web*? Não parece ser uma dificuldade com o equipamento já que a maioria usa em sua vida pessoal, não é mesmo?

2 de agosto de 2014 às 13:19 · Curtir · 1



Emilly Bronte algumas colegas têm verdadeira aversão ao equipamento e nem usam na vida pessoal, outros não gostem de estar em evidência

2 de agosto de 2014 às 13:30 · Curtir · 2



Giselle Diante da minhas leituras sobre formação docente e refletindo na minha própria pratica vejo que fomos desautorizadas a falar sobre o nosso fazer ficamos sem legitimidade só o outro que se encontra numa posição de poder é que pode atestar aquilo que fazemos diariamente no espaço da sala de aula. Talvez seja esse um dos motivos da não exposição dos trab outra questão que me parece bem seria e a falta de infra estrutura para um trabalho nas escolas com as mídias. Não basta ter computador na escola ou aparelhos de datashow ou salas de informática. Precisamos de uma internet que funcione, precisamos de computadores atualizados que funcionem, precisamos de prof de sala de informática, precisamos de tempo de planejamento para incluir atividades com as mídias no nosso fazer. O que vejo na pratica é que as ações de utilização das mídias no trab pedagógico fica muito individualizado nas práticas de cada prof ou quando a equipe pedagógica da escola está aberta para um novo olhar do fazer da escola abrindo possibilidades de ações no seu currículo interno fora isso vejo que nossas escolas ainda não tem uma cultura pedagógica digital. Porém a cada dia percebo na minha pratica que apesar da pouca infra estrutura há uma necessidade da escola caminhar para uma maior inserção das mídias no fazer pedagógico.

3 de agosto de 2014 às 13:27 · Curtir · 3



Emilly Bronte a escola ainda é a mesma de 30 anos atrás, sem o que realmente interesse, motive a nós e aos alunos chamar para o aprendizado real

3 de agosto de 2014 às 13:31 · Curtir · 3



Naara Não encontro obstáculos ainda.... na reunião em que iríamos decidir o destino da verba Federal para a Escola, foi votado como prioridade a instalação dos roteadores para termos acesso à internet em todas as salas... sei q de alguma maneira influenciei essa escolha. Sou a única professora a ter acesso a internet em sala (de frente a direção). Utilizo todos os dias e os companheiros tem acompanhado e tb querem! 😊

3 de agosto de 2014 às 14:57 · Curtir · 2



Giselle Naara, sua fala colabora com que penso. Uma ação da equipe da escola.

3 de agosto de 2014 às 15:13 · Curtir · 3



Neste diálogo as professoras retomam questões apontadas na entrevista coletiva como falta de infraestrutura e dificuldade no manuseio do equipamento. Uma novidade é aqui apontada, a necessidade de colaboração no enfrentamento destas dificuldades, uma “equipe pedagógica aberta para um novo olhar do fazer da escola abrindo possibilidades de ações no seu currículo interno para uma cultura pedagógica digital”.

Giselle faz uma reflexão que trata da autoria docente, das dificuldades consideradas por ela como entraves para uma maior inserção das mídias no fazer pedagógico. É interessante perceber que a professora inicia seu comentário fazendo referência à discussões teóricas sobre a legitimação da autoria docente. Diversos autores, no nosso grupo de pesquisa, especialmente Andrade (2003, 2004, 2010, 2011, 2015), ALVES (2015) e MONTEIRO (2014), vêm denunciando o silenciamento e a deslegitimação da voz docente no campo da educação e esse foi tema recorrente nos discursos das formadoras no EPELLE. Esses enunciados parecem interconstituir o enunciado de Giselle que justifica a pouca adesão ou produção docente nos discursos midiáticos ao sentimento de “não-autorização” reconhecidamente produzido nas práticas de pesquisa e formação.

Os silêncios docentes foram analisados como resultantes de políticas que lhes recusam o lugar de expressão de seu fazer, que lhe dizem como fazer em detrimento de qualquer produção de conhecimentos próprios. Foi com este professor que nos encontramos. (ANDRADE. 2015. p.27)

A voz do professor é a de quem é mudo. Num gesto de “denegação” – descrito pela psicanálise –, ele afirma reiteradamente, em momentos oportunos de interlocução, que aquilo que a teoria lhe serve (oferece) não lhe serve (cabe, veste bem). Chartier analisa este silêncio da escola sobre seus próprios problemas como um confisco universitário (Andrade, 2004). (ANDRADE, 2010.p.182)

Como pude argumentar até este momento, neste trabalho, as professoras foram encontrando formas de ser e dizer num processo de interconstituição discursiva que não apagava seus saberes, substituindo-os por outros, mas num complexo processo de tradução, como defendido anteriormente como compreensão responsiva conforme explica PETRILLI (2013):

O conceito bakhtiniano de “compreensão responsiva” não somente esclarece que traduzir é interpretar, mas também que se trata de um procedimento dialógico no qual a compreensão é também tomada de posição, resposta, responsabilidade. PETRILLI (2013.p.343):

Chama a atenção que com exceção de uma, todas as outras professoras, durante a entrevista coletiva, tenham se classificado como consumidoras, afirmando dificuldades de produção e publicação de conteúdo na *web*. Naara se diferencia deste grupo, se posiciona como autora e relata em diversos momentos da pesquisa a criação de uma página no *Facebook* em que compartilha narrativas sobre sua prática pedagógica.



Foi preciso olhar para estes enunciados de forma cuidadosa para compreender não apenas os motivos que afastavam a maioria das professoras de uma posição mais protagonista de produção discursiva na *web*, mas também para desmistificar a passividade nos atos que classificavam como consumo: a busca por textos, vídeos e materiais pedagógicos compartilhados por outras professoras na rede.

Em “A invenção do cotidiano: uma leitura, usos” Chartier e Hébrard (1998) lembram que Certeau, no livro que inspira o nome do artigo, “atento às práticas culturais presentes ou passadas, comuns ou marginais” lança-se ao desafio de responder às questões: “O que é consumo cultural? O que são as operações dos seus usuários?” E executa um duplo deslocamento, a saber:

- 1) Lembra aos historiadores que não se pode ler diretamente a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas sim no uso que se faz deles.
- 2) Aos arqueólogos do poder lembra a irreduzível reserva de estratégias (liberdades?) dos homens, mesmo dos disciplinados a inventar aplicando, nas regras que normalizam as condutas, golpes não previstos que deslocam ou anulam efeitos.” (CHARTIER E HÉBRARD. 1998.p29/30)

Com base nesses deslocamentos propostos por Certeau, busquei compreender as práticas culturais das professoras com/na *web*. A partir da compreensão do conceito de tática e usos inventivos e ressignificantes que pude dar sentido ao que foi narrado e mostrado pelas professoras. Como “uma criança que ganha espaço e assina sua existência de autor, ao rabiscar e sujar o livro escolar, ainda que receba castigo pelo crime cometido”, num movimento de uso não autorizado, descrito por Certeau, as professoras foram/vão encontrando modo de ser, estar e se dizer diante das normas e regras estabelecidas. (CERTEAU, 1994. p.88)

3.1 MARCAS DOS SUJEITOS DE PESQUISA: A INTERCONSTITUIÇÃO COMO PROCESSO DE AUTORIA

Eu poderia assumir uma postura pessimista diante da realidade pesquisada, fazendo da minha tese uma oportunidade crítica ao excesso de consumo de signos e da leitura representativa que se multiplica na formação, na escola, e na sociedade em geral mas prefiro, embora apresente as questões sem promover o apagamento dos eventos de pesquisa, optar pela desinvisibilização de discursos mais solidários, colaborativos e criativos investindo no potencial transformador deles.

The screenshot shows a Facebook interface. At the top, the name 'EPELLE' is visible in the search bar. The main post is by 'Ludmila' and is dated '20 de abril de 2013'. The text of the post reads: 'Voilà mon nouveau texte! Je vous embrasse. Ver tradução'. Below the text is a document upload section for 'ANDRADE L T de CRIFPE2013.pdf - versão 1', which is marked as a portable document format. There are 'Baixar' and 'Visualizar' buttons. The post has '4 pessoas curtiram isso.' and '20 comentários · Visualizado por 92'. Below the post are three comments: 'Daniela Fazendo download. bjs' (20 de abril de 2013 às 15:58 · Curtir), 'Daniela Preciso de uma tradutora. ☺' (20 de abril de 2013 às 16:00 · Curtir 1), and 'Denise foi direto no francês? Quando crescer quero ser assim! kkk' (20 de abril de 2013 às 16:00 · Curtir).



Ludmila Je vous ai prevenues!!! Trad: Eu avisei, pessoal!

20 de abril de 2013 às 16:11 Curtir



Janete Mto chique! Rs

20 de abril de 2013 às 16:31 Curtir



Tatiana Concordo com a Janete. Muito chique, Lud!

20 de abril de 2013 às 16:52 Curtir 1



Daniela Tatiana Boa pergunta?

20 de abril de 2013 às 19:10 Curtir



Daniela Tatiana Coloquei no tradutor, ficou horrível. rrsrrrsrs

20 de abril de 2013 às 19:16 Curtir



Ludmila É Quem é a Daniela? Traduzo o que está no texto: O efeito da formação sobre esta professora foi incontestável. Nós a impulsionamos a ocupar uma posição mais ativa em relação a sua trajetória. Com nossa intervenção de pesquisa, ela encontrou o impulso que antes não estava lá. Como escritora em formação, ela parece estar decidida a tentar construir para si um lugar de sujeito, uma posição de onde ela possa se expressar, ter um dizer de professora sobre seu fazer. Parece que a formação ensinou-lhe a caminhar em direção à reflexão e à pesquisa, mas isto não implica ainda necessariamente em um fortalecimento de suas práticas de ensino, pois para poder tomar sua prática como seu objeto de reflexão, o professor devera' saber tomar de forma singular um discurso enunciado como seu.

20 de abril de 2013 às 20:51 Curtir 1



Emilly Bronte qd eu crescer quero ser pesquisadora!

20 de abril de 2013 às 22:12 Curtir 2



Janete Kkkkkkkkkkk mto bom **Emilly Bronte**!

20 de abril de 2013 às 16:31 Curtir



Daniela Eu sou a Daniela.

20 de abril de 2013 às 19:10 Curtir



Daniela As críticas (sejam elas construtivas ou destrutivas) quando aparecem, são para desestruturar. O que a pessoa fará com essas informações, isso sim determina sua posição. Estou confusa, mas feliz, pois estou fazendo parte de algo que está se tornando “maduro”, identificável e real. Neste momento me sinto parte de um grande trabalho de reflexão e aprendizagem profissional e pessoal. E também vou para o Canadá! Bjs a todas as Epelleanas.

21 de abril de 2013 às 07:25 Curtir 4



Daniela P.S – Consegui ler o artigo todo ontem (com muita ajuda de uma amiga)

21 de abril de 2013 às 07:25 Curtir 2



Ludmila Grande Dani! Boas conclusões! Beijos Críticos com Muito Carinho. LUD.

21 de abril de 2013 às 08:15 Curtir 2



Janete Excelente artigo! Pelo o que consegui entender da leitura com a ajuda do tradutor, achei que realmente descreveu a real prática pedagógica das professoras citadas! Parabéns Lud!

24 de abril de 2013 às 11:20 Curtir 1

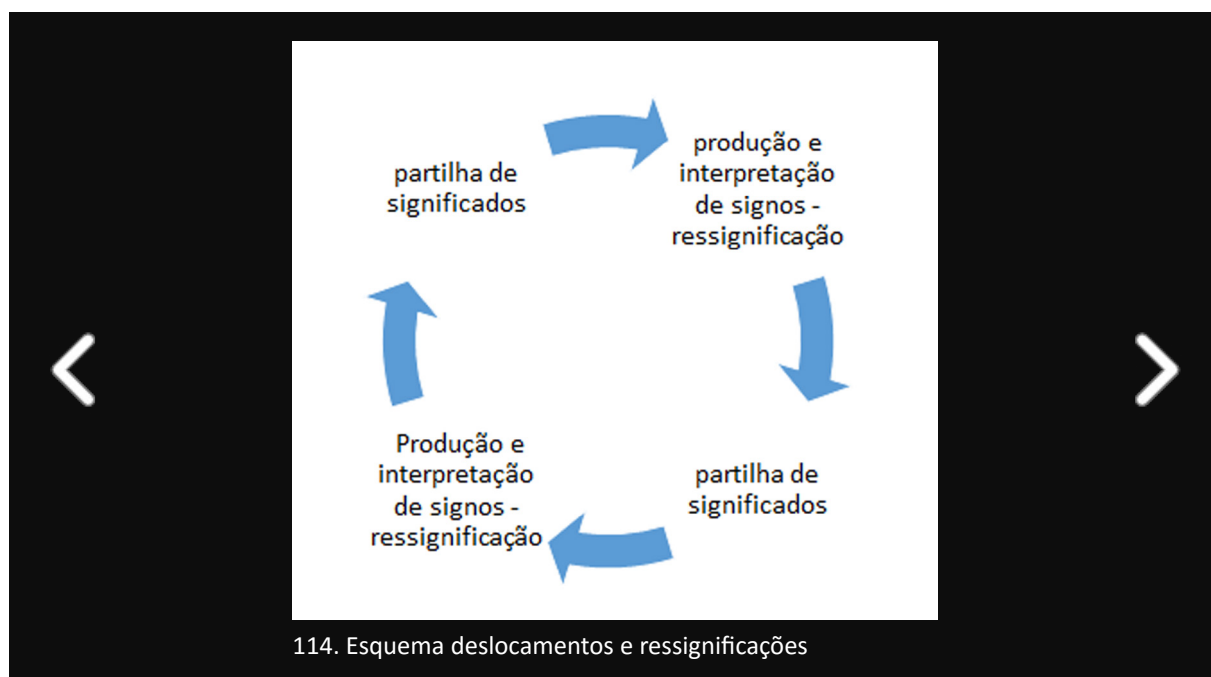
Daniela No tradutor fica ruim. As palavras mudam muito.
24 de abril de 2013 às 22:23 Curtir

Janete "achei que realmente descreveu a real..." - Nossa! Escrevi mal! rs
25 de abril de 2013 às 09:59 Curtir

Ludmila Não achei nada de mal escrito esse trecho. Interessante vc achar, seu movimento de olhar/cuidar de uma frase num texto tao banal que escreveu aqui no FB... Seu movimento "epilinguístico", comentamos ontem sobre este conceito. Continuaremos no dia 08, com Paula na cena! beijos, Lud.
25 de abril de 2013 às 10:45 Curtir 1

113. Efeito da formação
Evento de pesquisa 71

Assim como os alunos, as professoras ao relacionarem-se com as outras, dando sentido aos signos da formação, produzindo suas narrativas, tomam distância em relação a si mesmas, à suas práticas e seus conhecimentos e podem perceber-se de modo diferente. Este deslocamento é único para cada um dos sujeitos e representa a riqueza do processo formativo. Se cada uma de nós parte de um determinado ponto, tem diversas e diferenciadas experiências de vida e formação não seria possível esperar para todos um mesmo ponto de chegada, os mesmos conhecimentos consolidados, as mesmas práticas valorizadas e implementadas, seria um processo de homogeneização do qual pretendemos nos afastar. O importante neste processo de pesquisa-formação foi o deslocamento que cada uma de nós realizou, a partir do contato com os diferentes sujeitos e conhecimentos nos encontros e desencontros da formação.



Neste sentido, é possível afirmar que não há um fim, um objetivo final a ser alcançado por todos, mas deslocamentos, partilhas e possibilidades de sempre novos acabamentos provisórios. E estes se configuram o objetivo de uma formação que se pretende discursiva e dialógica. Esse inacabamento dá a possibilidade de novas compreensões e reformulações constantes, necessárias ao professor, que, diante de novos desafios, a cada dia, em sua sala de aula, se reinventa, a partir de saberes produzidos coletivamente, também na formação e na pesquisa. É partir desta compreensão que pude considerar que a pesquisa foi afetando e alterando professoras e pesquisadoras e em algumas situações isso fica bastante explícito. Escolho de minha coleção de pesquisa eventos de duas professoras para explicitar esta compreensão.

3.1.1. GISELLE

Giselle é uma professora de 40 anos, com 16 anos de docência. Formada em nível de graduação e pós-graduação em instituições públicas de ensino. Trago aqui algumas postagens compartilhadas entre nós, com o objetivo de explicitar a partir de nossas interlocuções o modo como a professora se mostrou interessada pela temática de minha pesquisa em diferentes situações durante estes quatro anos de convivência. Num primeiro momento este interesse aparecia de modo mais tímido e reservado, mesmo assim, a professora se prontificou a participar da pesquisa e aos poucos fomos conseguindo intensificar nossos diálogos.

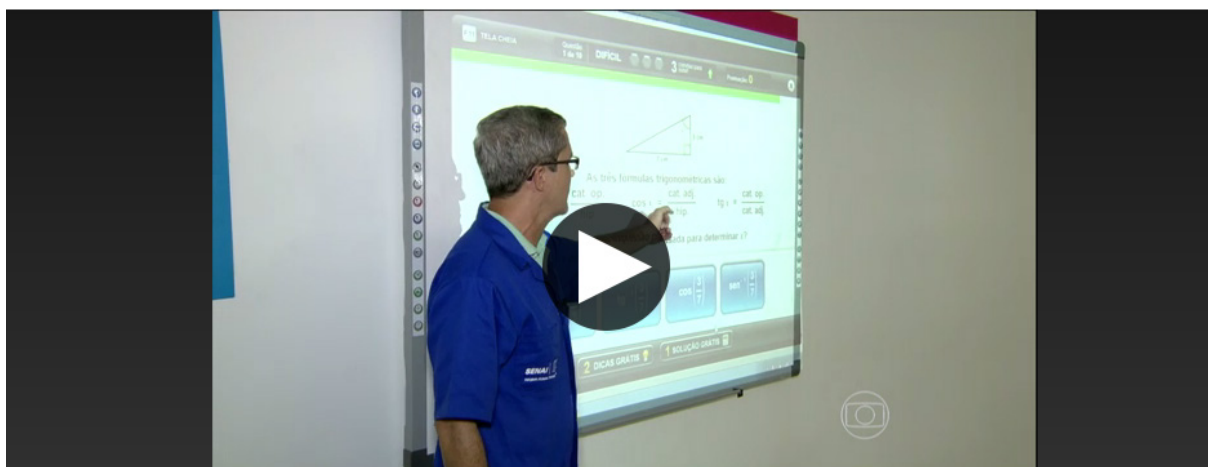
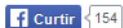
Durante a realização da pesquisa Giselle realizou algumas postagens⁶⁹ na minha página do *Facebook*, marcou-me em publicações ou me enviou pelo bate-papo conteúdos que julgava ser do meu interesse, por compreender que se relacionavam com a temática de minha pesquisa. Como exemplo posso citar o evento ocorrido em maio de 2014, quando ela compartilhou comigo um vídeo através de um link numa mensagem privada, em que escreveu:

Essa é para você. Agora quando vejo essas reportagens lembro de você. Kkkk! Isso pega! Kkkk (Giselle em mensagem no Facebook em 1/5/2014 21:42)
Essa eu tinha visto na tv depois num post no face e sempre que vejo alguma coisa na internet você vem na cabeça e mando. Acho que pode ser útil para você que pesquisa o assunto. Por isso que falo que isso pega. kkk. (Giselle em mensagem no Facebook em 3/5/2014 10:51)

⁶⁹ Não foi possível resgatar todas as postagens compartilhadas pela professora comigo durante a pesquisa já que tive o HD do computador danificado e as postagens realizadas em minha página pessoal ou na página da professora são difíceis de serem acessadas pelo volume de publicações e ausência de ferramenta de busca.

Educadores e especialista discutem inovações no ensino

MAIS INFORMAÇÕES |



A professora relatou que teve contato com o vídeo, enviado a mim, “Educadores e especialista discutem inovações no ensino”, a partir de um jornal televisivo e depois numa postagem no *Facebook*, de onde copiou o link para me enviar. Giselle neste momento, limitou-se a compartilhar o vídeo e mesmo depois de minha provocação sobre os sentidos dados por ela ao conteúdo compartilhado preferiu não se posicionar. Naquele momento, não escrevi muito à professora, esperei que ela se sentisse livre para dar o pontapé no debate do modo como quisesse, a partir do que lhe havia chamado mais atenção no vídeo, mas o debate não se aprofundou



Em outro momento da pesquisa, aproveitei o material enviado pela professora somente a mim, num compartilhamento privado, e compartilhei no EV buscando estimular sua participação no debate. Além disso, pensei que seria uma boa tática para que a professora se animasse a enviar, ela mesma, diretamente ao grupo as interessantes colaborações que vinha enviando exclusivamente a mim.

A postagem tratava-se de um texto publicado no jornal Estadão em 08 de abril de 2014, na sessão debate, que relatava o caso de uma professora norte americana, demitida por ser amiga de alunos no *Facebook*. A postagem sugerida pela professora parece ter motivado a outras colegas que se manifestaram a partir de comentários. Enquanto a professora Emilly se espanta que em pleno século XXI alguém sofra o constrangimento de ser demitida por este motivo e afirma sua opinião de que esta deveria ser uma opção do professor. “*Eu é que devo decidir se vou ou não aceitar meus alunos em rede social! E como vou fazer isso*” A professora Yonara, relata que seus alunos são a razão de existir seu perfil no *Facebook*.

Denise Em anos anteriores meus alunos me perguntavam: Tia, vc tem face? Este ano uma aluna me perguntou: Tia, vc aceita alunos no face? Talvez porque tenha já percebido o abismo entre a escola e as formas atuais de comunicação. Ainda que muitos colegas professores aceitem seus alunos no facebook, registre-se! Sempre evitei crianças em geral no meu perfil pessoal. Para que eu não precisasse ficar pensando muito no que eu julgava que eles devessem ou não ler. Por comodidade, eu acho. Mas fiquei em crise ao pensar sobre a pergunta de minha aluna. Resolvi abrir uma "página aberta" aqui no facebook que permitisse essa comunicação virtual entre nós. Assim, eles podem ver tudo que eu quero dizer a eles, e eles dizerem tudo que quiserem a mim e aos colegas, sem que tudo que eles ou eu postemos em nossas páginas pessoais seja visível. Ainda não abri meu perfil a eles nem sei se um dia farei isso mas acredito que a interlocução online auxilie os processos interativos e portanto à aprendizagem. Por isso me resolvi por esta estratégia: <https://www.facebook.com/pages/Turma-5022014-CPII-CSCI/1399267797012926?fref=ts> E vocês interagem virtualmente com seus alunos? Abrem seus perfis aos alunos?



9 de abril de 2014 às 13:20 2 Curtir



Emilly Bronte Será que realmente a escola D é essa paz? Não acredito! Não acredito nessas reportagens compradas de Educação!

9 de abril de 2014 às 15:45 Curtir 1



Yonara Acho que tenho perfil no Facebook justamente por causa dos alunos! Criamos páginas, discutimos atividades, eles leem meus textos, comentam... Acho que meus alunos são a razão de existir uma Yonara virtual!

9 de abril de 2014 às 22:24 Curtir 1

116. Comentários “presente Giselly”
Evento de pesquisa 73

Aproveitei para compartilhar minha perspectiva e minha dificuldade com esta questão, dividindo a solução encontrada por mim de criar uma página onde eu pudesse manter contato com meus alunos sem que eles tivessem acesso à minhas publicações pessoais. Embora a professora Giselle não tenha participado desta interlocução, minha tática de pesquisa parece ter surtido efeito, pois sentindo-se estimulada e mais à vontade para postar conteúdo diretamente na página, em maio e junho a professora faz algumas postagens como a que aqui reproduzo.



117. Giselly publica no grupo
Evento de pesquisa 73

Em diálogo no bate-papo, no momento do convite para a entrevista coletiva, já relatado neste trabalho, Giselle não se via como sujeito com perfil para participar de minha pesquisa por não fazer uso frequente de artefatos tecnológicos.

Oi Denise eu vi o seu convite. Só que acho que não me enquadro no seu perfil da pesquisa. Sou uma prof que não usa recursos multimídia na sala mesmo porque minha escola não tem nem internet e computador uso as mídias para uso pessoal como pesquisa e trabalhos. Bjs (Giselle em mensagem no Facebook em 1/5/2014 19:49)

A pesquisa não é apenas com professoras que usem os recursos. É com todas as que se dispuserem a participar e queiram pensar sobre esta questão coletivamente. Se quiser fique à vontade! Caso não queira, fique à vontade, também! Bjs (Denise em mensagem no Facebook em 1/5/2014 20:03)

Foi preciso explicitar novamente à professora, e aproveitei para esclarecer para todas em geral, que meu objetivo não era pesquisar professoras que tivessem práticas pedagógicas com tecnologia, mas conhecer as professoras da pesquisa que, se dispusessem a estabelecer maior

interlocução comigo e com quem mais se interessasse em participar. Com este objetivo enviei por mensagem às professoras a carta-convite em que declarava meu objetivo:

Meu objetivo é analisar seus discursos, em relação às suas concepções teóricas e práticas de multiletramentos, buscando perceber como constroem conhecimento de forma partilhada e colaborativa numa proposta de pesquisa-formação on-line. Inspirada nos estudos de Bakhtin, pretendo compreender os usos que vocês fazem das redes sociais, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de estetização do ensino da linguagem numa articulação permanente entre ética e estética no ato de ensinar, que me parece potencializadora de sucesso aos alunos da escola pública em seus processos de multiletramentos. Trata-se de olhar para os sujeitos e seus discursos, propondo para o ensino da língua na escola uma perspectiva de letramento que leve em consideração a linguagem inserida em seu contexto social e histórico e também numa dimensão dialógica que pressupõe o reconhecimento do outro no ato de ensinar. Essas questões me motivam a pesquisar em que medida professoras das escolas públicas estão inseridas nas comunidades midiáticas, como fazem uso das ferramentas de comunicação e tecnologias digitais dentro e fora da escola e como esses conhecimentos construídos nos ambientes virtuais atravessam seus discursos, povoando os gêneros discursivos utilizados por professoras, passíveis de influenciar suas práticas pedagógicas.

Giselle participou da entrevista coletiva. Foi interessante perceber, que durante a entrevista, a professora foi se alterando, percebendo-se de modo diferente e refletindo sobre sua identidade docente em recomposição.

X

Entrevistadora: *Tanto que a sua participação hoje foi muito legal. Tem um monte de coisa interessante pra escrever sobre o que você trouxe pra mim, independente de você se dizer não-tecnológica porque eu não quero falar do professor modelo, eu não tenho uma expectativa de professor para a pesquisa, eu quero conhecer as professoras do EPELLE e saber o que elas fazem e o que elas não fazem.*

Giselle: *Quando você me chamou, apesar de a gente ter esse bate-papo, de mandar texto, essas coisas, [pensei] “pô, o que que eu vou falar pra Denise? Eu não uso, assim...”*

Entrevistadora: *A gente nem para pra pensar, algumas vezes, né?*

Giselle: *É, exatamente. E aí, você acaba nesse bate-papo, repensando a sua prática. É, eu faço, sim. Posso até não fazer cem por cento, né? Mas você, de alguma forma, está fazendo. (Entrevista coletiva, junho de 2014)*

A entrevista pôde ser considerada, neste sentido, uma troca, uma oportunidade da professora refletir sobre si mesmo. A partir das provocações suscitadas na entrevista sobre a temática da pesquisa ela foi se autoavaliando e se percebendo de outro modo. (DUARTE. 2004.p.220)

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (*Op. Cit.*p.220)

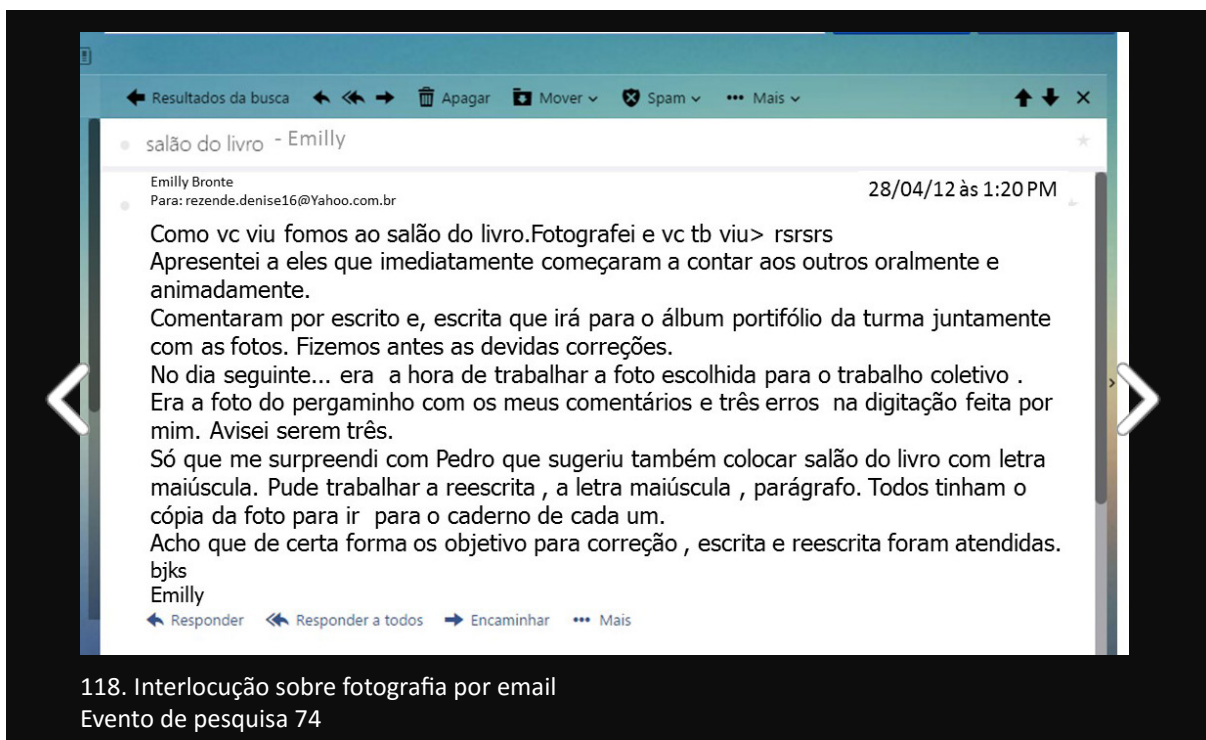
3.1.2 EMILLY BRONTE

Emilly é uma professora de 49 de idade, com 27 anos de docência, formada em nível médio numa instituição pública de ensino. Sempre se mostrou apaixonada por fotografias, e utilizava-as em abundância nas interlocuções da formação.

O primeiro diálogo com a professora Emile Bronte sobre fotografia aconteceu ainda quando de minha participação nos encontros presenciais, em 2012. Ela estava com um pacote de fotos reveladas e eu me interessei. Me contou que costumava fotografar as atividades, passeios e festas e montava, segundo nomeou, um “portfólio” com as crianças. Pedi para ver o material e ela ficou de me mostrar no encontro seguinte. O material consistia num álbum com montagem de fotografias diversas e legendas, em sua maioria escrita pela própria professora.

Em minhas conversas posteriores com Emilly, que aconteceram por diferentes canais (e-mail, bate-papo, *Facebook* ou presencialmente), questionava-a sobre o objetivo das fotos, o uso que fazia, no possível uso pedagógico. Nas postagens que ela fazia em seu perfil do *Facebook* normalmente comentava perguntando mais sobre as atividades fotografadas, já que normalmente eram postadas sem legenda ou com poucas palavras e muitas fotos.





118. Interlocução sobre fotografia por email
Evento de pesquisa 74

Sempre me interessei pela produção desta professora. Chamava minha atenção sua relação com a fotografia e sua assumida dificuldade com a escrita. Busquei entrar em contato com a professora, a partir do que trazia para a conversa: as imagens. Emilly passou a fazer referências à minhas palavras, ou aquelas que atribuía a mim, incluindo-as em seus enunciados durante nossas conversas como em “a imagem que fala ampliando nosso discurso” ou em “como você diz, memória fotográfica”.




119. Interlocução com Emilly Bronte bate papo - reconhecimento
Evento de pesquisa 24

20 de maio de 2015

Denise 20/05/2015 15:20
Emilly, suas narrativas, como vc por diversas vezes apontou, são apresentadas primordialmente de forma iconográfica, imagética. Não vejo nenhum problema nisso, é uma possível e interessante forma. no entanto gostaria de refletir com você sobre as legendas. A junção do texto verbal escrito com o texto imagético compõem uma nova forma de significação. Sugiro que, se quiser, é claro, vá apresentando aos seus leitores e seguidores interessados, como é meu caso, sua compreensão sobre a atividade, esta proposta não se trata de pedir descrição detalhada nem planejamento, mas a explicitação dos sentidos das imagens para você. Isso pode enriquecer suas postagens e facilitar a interlocução com seus pares.

Denise 20/05/2015 15:23
Nas imagens que retratavam as atividades realizadas sobre o tema alimentação saudável por exemplo a legenda foi "para bebês" e eu tive dificuldade de compreender sobre o que se tratava, relacione ao dia das mães, lembra da minha pergunta?

Denise 20/05/2015 15:24


Emilly Bronte 20/05/2015 15:26
 Comecei falando de amamentação. Trouxe a reportagem... no dia seguinte falamos de frutas que até adulto pode comer.posso dar detalhes em casa. To na escola escrevendo sem detalhes maiores

Denise 20/05/2015 15:28



Denise 20/05/2015 15:28
Não precisa me detalhar a atividade, querida! Foi apenas uma dica sobre o cuidado com as legendas.

Emilly Bronte 20/05/2015 15:30
 Sei. Mas fotografei e postei direto do pátio p não perder a oportunidade

Denise 20/05/2015 15:30
Entendi
E o ISERJ? Já começou?
Gostando?

Emilly Bronte 20/05/2015 16:21
 Só agosto. Tô ansiosa

Denise 20/05/2015 16:22
Chega rápido! Conte comigo p o que precisar! Vc vai adorar e vai arrasar!

Emilly Bronte 20/05/2015 16:24
 Tava pensando no q vc diz da agem q fala. Ampliando o nosso discurso

Denise 20/05/2015 16:25
Não entendi
A palavra veio cortada

Emilly Bronte 20/05/2015 16:37
 Imagem q fala

Denise 20/05/2015 16:38
Ahhhh tá

EPELLE


Emily Bronte compartilhou uma recordação de 1 de janeiro de 2011.
1 de janeiro às 13:32

ainda escrevo por vcs, p vcs, tudo que aprendo tb com vcs! Elizabeth, Denise, Thati, Ruth, Magda.

há 5 anos hoje [Veja suas lembranças](#)

Emily Bronte
1 de janeiro de 2011 ·

visitem sempre comentem participem



ler-lendo ✓
LERLENDO.BLOGSPOT.COM | POR LIANA PINHEIRO FERREIRA

Curtir **Comentar**

Curtir **Comentar** **Compartilhar**

Você, Ruth e outras duas pessoas curtiram isso

Valeria

Curtir Responder 1 1 de janeiro às 13:37

Clara Estamos juntas!!!
Curtir Responder 1 3 de janeiro às 11:42

Emily Bronte ainda acho que quero escrever um livro com esses fazeres, tem vindo isso muitas vezes à cabeça Carla, Elizabeth, Denise... será que dá?
Descurtir Responder 1 3 de janeiro às 11:42

Denise Claro que dá Emily Bronte! Qual seria exatamente seu projeto/desejo?
Curtir Responder 3 de janeiro às 12:14

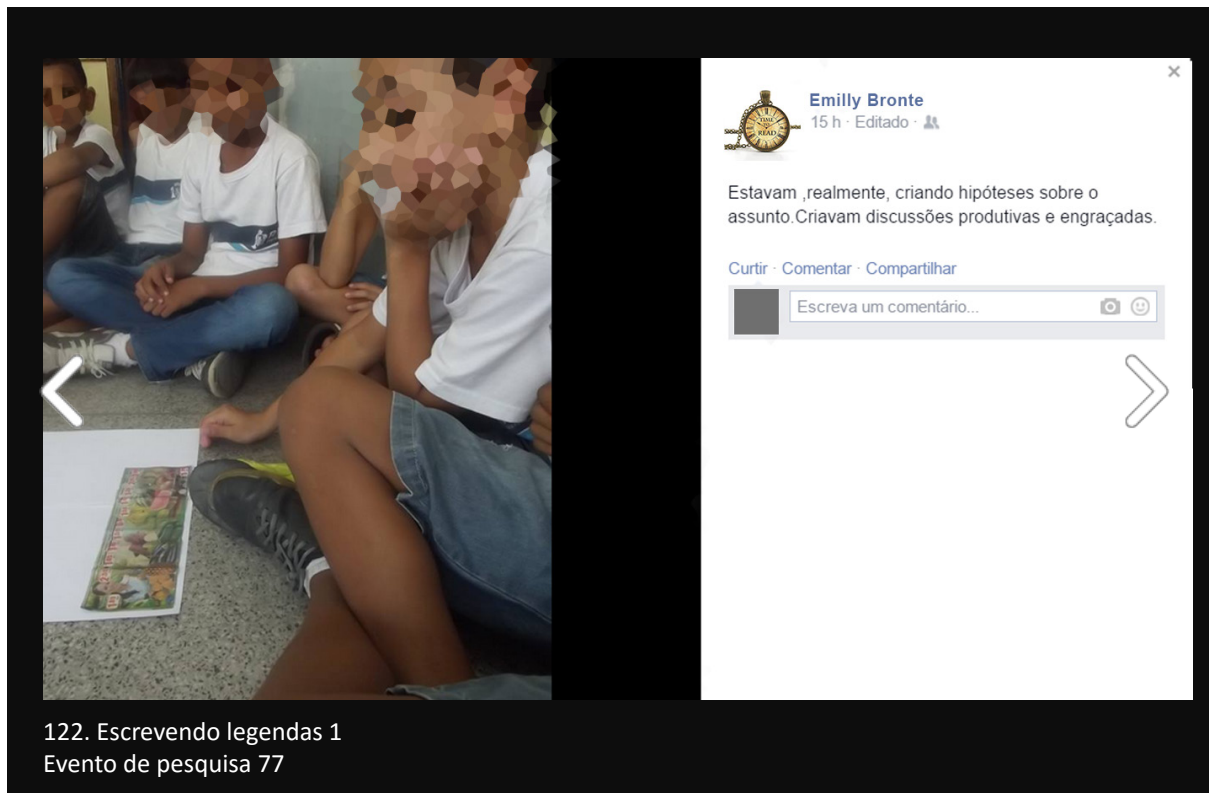
Emily Bronte Como vc diz uma memória fotográfica meio diário do que faço em sala, retorno e lembranças de ex alunos... esse diálogo de fazer pedagógico...
Curtir Responder 3 de janeiro às 12:15

Emily Bronte meio páginas de internet como blog no papel, rede social impressa, páginas de um diário com diálogos e retornos/lembranças de alunos tb
Curtir Responder 3 de janeiro às 12:39

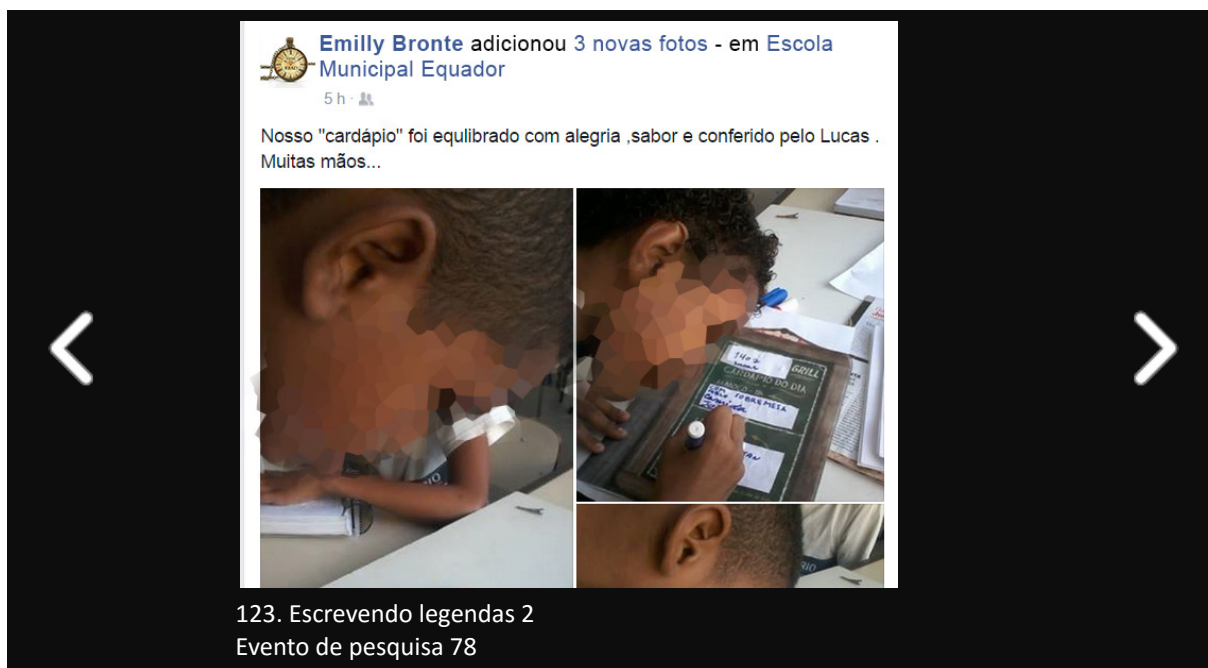
Denise Estou bastante enrolada com a finalização da tese mas assim que me liberar me coloco a disposição para ajudá-la!
Curtir Responder 3 de janeiro às 12:40

Emily Bronte lembrei de um scrapbook, meio recortado em lembranças, um memorial de lembranças
Descurtir Responder 1 3 de janeiro às 12:45

No *Facebook*, ao publicarmos um conjunto de fotos, acompanhadas de texto, num status, o texto aparece acima das fotos na publicação. Existe, como recurso, a possibilidade, do autor da postagem escrever uma legenda para cada uma das fotos do conjunto. Emily, inicialmente, postava fotos de atividades variadas apenas acompanhadas de um texto no status da publicação, que se repetia em todas as imagens. Ao unir fotos de diferentes momentos pedagógicos com uma única legenda, neste caso o texto escrito no status, algumas fotos não combinavam com a legenda dificultando a compreensão do evento. Foi perceptível que a professora começou a se preocupar mais com as legendas das fotos que postava, ampliando as informações fornecidas sobre as atividades retratadas nas imagens, e assim dando maior possibilidade de sentido ao seu interlocutor. Atribuo esta ampliação no cuidado com a apresentação de seu discurso uma contribuição de minha pesquisa. Acredito que, embora não exclusivamente, nossas interlocuções, meu constante interesse por suas fotografias, e as perguntas por mim formuladas a respeito das atividades realizadas, tiveram importância para a professora que foi buscando novos jeitos de organizar e apresentar as atividades fotografadas, separando-as em temáticas diferentes, postando legenda para cada foto além do status único que costumava utilizar.

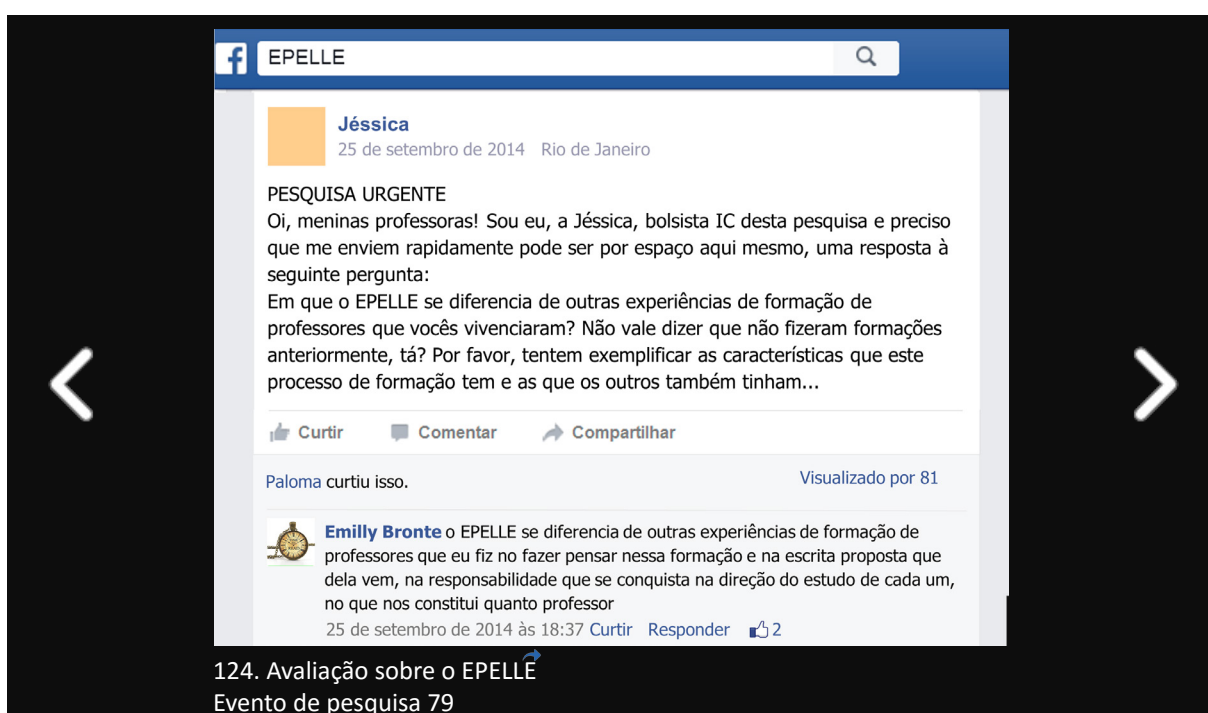


122. Escrevendo legendas 1
Evento de pesquisa 77



Emily se mostrou, no grupo e nos encontros, durante o tempo que participou da formação, bastante participativa. Foi a professora que mais publicou ⁷⁰ no EV e uma das que mais curtiu e comentava as postagens de outros no grupo. Não parecia ter nenhum receio em se posicionar, expondo suas ideias, conhecimentos e práticas. No comentário em resposta a uma postagem realizada, Emily, refletindo sobre a formação da qual participava, afirmou que o EPELLE para ela

se diferencia de outras experiências de formação de professores que eu fiz no fazer pensar nessa formação e na escrita proposta que dela vem, na responsabilidade que se conquista na direção do estudo de cada um, no que nos constitui enquanto professor (Comentário no grupo virtual em 25 de setembro de 2014 às 18:37)



Emilly ressalta que a reflexão proporcionada pela escrita de textos e aponta ainda uma responsabilidade que indicando a necessidade de uma certa autonomia nos estudos. Embora tenha revelado em seus enunciados durante a pesquisa dificuldades com a escrita, foi possível perceber que a professora, partindo de um esforço e de um desejo de interlocução, foi buscando o diálogo e alterando seus modos de dizer. Emilly, se colocou disposta a receber comentários e críticas ao postar o texto, que elaborou e reelaborou, diversas vezes, buscando um modo de dizer que encontrasse aprovação entre os pares da formação. Postou no grupo sete diferentes versões do texto e sempre buscou interlocução sobre eles. A partir da contribuição que recebia nos comentários postados abaixo de suas publicações ia reelaborando sua escrita.

A leitura do texto, intitulado, “A arte de subverter ou seria agir”, me remeteu à imagem do videoclipe, em que várias cenas compõem um significado para o todo da música. Faro (2010) em “Cinema, vídeo e videoclipe: relações e narrativas híbridas” nos traz algumas informações sobre o gênero videoclipe que colaboram com nossa construção metafórica. Segundo a autora o videoclipe possibilita que incorporações e conexões entre os diversos meios sejam feitas, apresenta características de linguagem híbrida proveniente do videoarte, do cinema, assim também como de outros campos da arte, proporciona a construções de linguagem e expressões poéticas, apresenta tendência a uma organização não linear dos planos para criar seu universo. (FARO, 2010)

Outra analogia que me pareceu interessante ao realizar a leitura deste texto, é a de um programa televisivo “retrospectiva ano tal” produzido por uma emissora de televisão ao final de cada ano. Com flashes de acontecimentos ocorridos e noticiados naquele ano o programa ia (re)compounding o todo, o ano que estava próximo a se encerrar. Do mesmo modo a professora vai selecionando de sua trajetória pedagógica várias cenas que julga terem maior significado, e elevando-as a categoria de acontecimento, descreve-as sucinta e objetivamente, passando de um evento ao outro usando muitas imagens que ajudam a compor os possíveis sentidos para sua narrativa.

Emilly Bronte escreve seu texto primordialmente no tempo presente do indicativo, parece com isso dar um tom de permanência e de continuidade. Falando sobre o que foi ou do que fez constrói um perfil de quem é como professora e apresenta reflexões sobre o que é ser professora diante do desafio de educar. Constrói o início do texto a partir de perguntas como se estivesse refletindo no decorrer de sua escrita: “E como são materiais complementares da ação pedagógica é o uso que dou a esse material que importa. Que objetivos traço naquele momento? Que leitura faço nesse momento?” (EMILLY BRONTE, 2014. p.1)

⁷⁰ A professora realizou 5 postagens em 2012, 19 postagens em 2013, 50 postagens em 2014 e 3 postagens em 2015. Cabe registrar que a professora se afastou do grupo de formação presencial em 2015.

Varia na escrita do texto entre a primeira pessoa do singular e do plural. Em diferentes momentos parece conversar com seu leitor, convocando-o para a conversa e para a ação como em “Que parte temos nisso?” Ou no fragmento “Não nos calemos, mas ofereçamos nosso melhor, ampliando horizontes. Repito e friso nesse ponto para que eu mesma também amplie minha prática.” (EMILLY BRONTE, 2014. p.2)


O autor-criador, no entanto, se remete, em diferentes momentos da narrativa, a um receptor imanente, a uma voz social que implicitamente protesta contra suas asserções. Ao mesmo tempo em que acolhe essa voz, a ela se contrapõe por meio de enunciados adversativos que encerram as justificativas que para o que afirma. (FARACO, 2010.P 45)

Apresenta-nos uma escrita hídrida, não linear, por vezes fotográfica, no sentido de captar um instante, e por vezes investindo num certo lirismo poético como em “nem sei mais se subverto ou ressignifico. Nem sei mais se faço comunicação ou só ensino coisas ou, quiçá, aprendo coisas a cada dia.” (EMILLY BRONTE; 2014.p.8)

Neste texto-clipe-retrospectiva pedagógica ela dá a conhecer a riqueza de seu trabalho com os alunos. A presença das mídias em seu planejamento fica evidente propiciando o contato dos alunos com signos expressos em diferentes semioses. A utilização de equipamentos tecnológicos como datashow e computador também aparecem na narrativa. É interessante perceber que a professora dá preferência à mídia de massa como jornal impresso e/ou televisivo, faz também referência ao programa soletrando.⁷¹

Trago aqui minha interlocução com a professora na versão do seu texto postada em 16 de março de 2014.

⁷¹ Programa produzido por uma emissora de televisão em que, num esquema de competição, alunos convidados de diferentes instituições do Brasil, precisam soletrar as palavras sorteadas e ditadas pelo apresentador. O programa virou jogo de tabuleiro e circulou também em cd-rom.

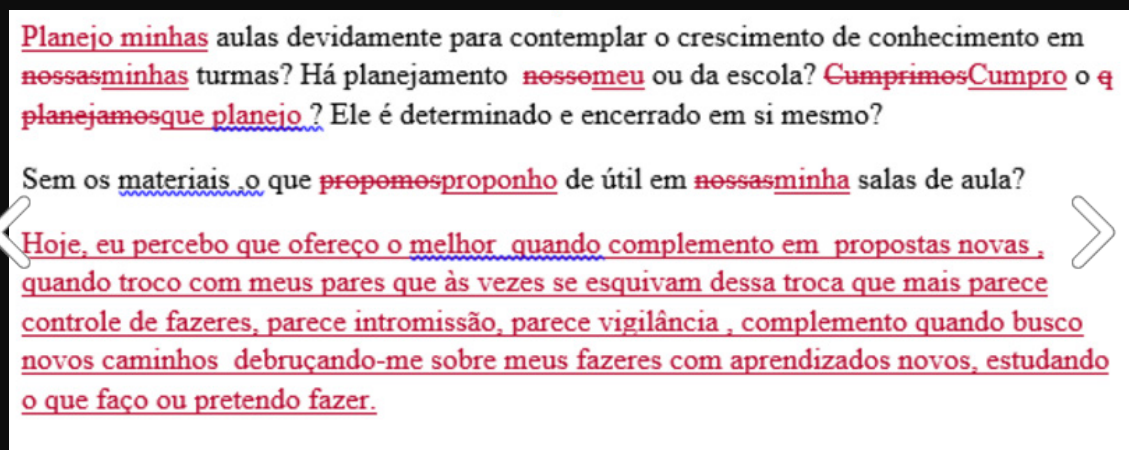


Facebook post by Emilly Bronte, 16 de março de 2014. The post text reads: "meu texto com mudanças desde semana passada. gostaria q Ludmila conseguisse tentar lê-lo! Bruna e Elizabeth leiam tb. Beth vc faz parte dessa mudança tb, gostaria q vc e Bruna dessem luz a ele". Below the text is a document titled "A ARTE DE SUBVERTER OU SERÁ REALMENTE AGI1.docx - versão 1". There are 4 likes and 4 comments. The comments are:

- Ludmila: "VOU TENTAR SIM!!!" (11 de agosto de 2014 às 08:19)
- Denise: "Você traz muitas atividades e propostas em seu texto, Emilly Bronte isso é bem legal. Como sugestão inicial eu diria para você ampliar as imagens com produções das crianças pois desta forma fica difícil de ler. Uma outra estratégia possível é colocar um quadro ao lado ou abaixo de cada imagem com a "transcrição do texto da criança". (6 de setembro de 2014 às 01:21)
- Denise: "Sua escrita tem um estilo próprio bastante questionador, abusa das perguntas. Eu gosto. Mas algumas vezes fica difícil compreender seu posicionamento diante delas. Quem sabe você não pode rever o texto buscando posicionar-se diante das interessantes questões que traz nele." (6 de setembro de 2014 às 01:24)
- Elizabeth: "Emilly, irei ler enviar um diálogo" (6 de setembro de 2014 às 03:55)

125. Interlocução sobre texto de Emilly Bronte
Evento de pesquisa 80

Na versão enviada posteriormente (9 de setembro de 2014), foi possível perceber que nossa interlocução foi observada na reescrita de seu texto. Posiciona-se, desta vez de forma mais autoral, em primeira pessoa do singular, buscando responder às perguntas que trazia no texto.



Planejo minhas aulas devidamente para contemplar o crescimento de conhecimento em nossasminhas turmas? Há planejamento nossomeu ou da escola? CumprimosCumpro o q planejamosque planejo? Ele é determinado e encerrado em si mesmo?

Sem os materiais, o que propomosproponho de útil em nossasminha salas de aula?


Hoje, eu percebo que ofereço o melhor quando complemento em propostas novas, quando troco com meus pares que às vezes se esquivam dessa troca que mais parece controle de fazeres, parece intromissão, parece vigilância, complemento quando busco novos caminhos debruçando-me sobre meus fazeres com aprendizados novos, estudando o que faço ou pretendo fazer.

126. Edição de texto
Evento de pesquisa 81

A professora, na nova versão do texto, ao refletir sobre as propostas de escrita para seus alunos, parecia refletir também sobre seu próprio processo de escrita.

Reparem que o outro texto já se apresenta mais ampliado e numa tentativa clara de ser entendido, mesmo que ninguém entenda nenhum dos dois textos, houve a escrita com iniciativa de ser entendido. Reparem que mesmo sendo a reescrita de duas crianças com dificuldades de escrita, já está mais limpo e claro num texto mais definido do que o anterior, a interferência como intervenção funciona como orientação e se reflete na maior coerência, mesmo que lenta e dura.

Emilly foi compondo seu enunciado com palavras e imagens, fez uso de bordas e caixas de texto, como recursos multissemióticos que alteraram as possibilidades de significação de seu texto. Ampliou o uso de imagens, nesta versão do texto, e, também, as legendas que as acompanhavam. Foi fortalecendo-se enquanto leitora crítica de sua prática, do contexto político em que estava inserida e da formação. Foi se (re)conhecendo e se (re)significando, como autora de suas práticas e de seus textos, na negociação de sentidos com os outros nesta formação.



anatomia de um
LEITOR

OLHOS, para ver pistas nas imagens e palavras.

BOCA, para ler com a expressividade de um contador.

MÃOS, para cuidar dos livros com carinho.

MENTE CURIOSA, para pensar nas ideias dos livros.

OUVIDOS, para escutar o que os outros pensam.

CORAÇÃO, para se unir às histórias.

LIVROS, livros, livros, muitos e muitos livros!

trad. - Bibliolá - facebook.com/Bibliolá
Original: Andrea Knight - www.teacherspayteachers.com

Nem sei mais se subverto ou ressignifico.
Nem sei mais se faço comunicação ou só ensino coisas ou, quiçá, aprendo coisas a cada dia.
Acho que aprendo mais que ensino...

Este processo de reflexão e escrita, negociado com a professora, foi realizado a muitas mãos, várias pessoas foram convocadas por ela e trouxeram-lhe uma contrapalavra. O grupo no *Facebook* foi potencializador desses diálogos, tornando-se espaço ocupado pela Emily, que insistiu em reescrever seu texto e colocá-lo em negociação. Nesse caso, o espaço ocupado pela professora, formadoras e colegas professoras, só foi possível porque todos os envolvidos se colocaram dispostos a se expor, a entrar no diálogo, a participar desta negociação de sentidos que colaborou para o aprendizado de todos.

Julgo que as situações narradas neste capítulo podem demonstrar o processo de autoria como um processo ininterrupto de interconstituição entre os sujeitos que se alteram mutuamente quando entram no jogo da enunciação. Compreendo também que a pesquisa-formação *online* foi ampliando a oferta de fios a partir dos quais cada uma podia compor sua rede de saberes. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos já anunciados: reconhecimento do outro, compreensão empática, inacabamento de todos os sujeitos envolvidos na formação e dialogismo constitutivo, esta pesquisa parece ter colaborado para que as professoras fossem encontrando modos de dizer e fazer comprometidos com sua formação e com o sucesso escolar de seus alunos.

3.2 ESCRITA DOCENTE NO *FACEBOOK*? COMO SE APRESENTA O DISCURSO DOCENTE?

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fásca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. (BAKHTIN, 1992, p.135)

É objetivo deste capítulo refletir sobre o discurso docente materializado em postagens no *Facebook* e sua relação com a teoria e com a prática, apresentando a potente indissociabilidade dessa relação como oportunidade reflexiva na formação docente.



f EPELLE


 **Emilly Bronte** meu planejamento de reescrita já está sendo executado e postado aqui no grupo
08 de abril de 2014 às 15:00 Curtir

 **Emilly Bronte**



08 de abril de 2014 às 15:02 Curtir

128. Reescrita em foto
Evento de pesquisa 83



O Ratinho do Campo vivia sossegado na casa. Quando recebeu a notícia, decidiu viajar para conhecer a cidade grande.

Lorrane - 7 anos - reconta o livro lido
01:01

129. Reescrita em vídeo
Evento de pesquisa 84

No período em que foram feitas as postagens, retratadas nas imagens acima, discutia-se, nos encontros presenciais, a reescrita, temática surgida do interesse das professoras a partir da discussão suscitada pela apresentação de prática de uma delas. As formadoras solicitaram que as professoras produzissem e compartilhassem planejamentos de práticas de reescrita com os alunos.

Diante desta solicitação, as professoras trazem seu discurso através de palavras e imagens, compostas por palavras e imagens de outros, formadores, alunos e outros professores compondo de diferentes modos os enunciados-respostas à questão colocada.

Numa das imagens, vemos que o texto verbal vem acompanhado da foto que ilustra o trabalho pedagógico de reescrita da professora com um de seus alunos e, na outra, vemos a imagem que representa um vídeo postado por outra professora, no qual pode se ver uma de suas alunas recontando uma história lida. As postagens tratam do mesmo tema mas entram na cadeia discursiva da enunciação, fazendo uso de diferentes modos de significação. O uso de fotografias e vídeos foram frequentes nas postagens das professoras no grupo virtual, quando compartilhavam relatos de suas práticas pedagógicas. A possibilidade multissemiótica ampliou a possibilidade de significação e de reflexão sobre o que as professoras queriam relatar sobre seus saberes e fazeres.

Alves explicita em sua tese nosso compromisso de pesquisa e formação, quando afirma que a escrita é “um investimento ou uma exigência necessária. Tal exigência pode ser afirmada também em termos políticos, como investimento na alteração de uma ordem do discurso (FOUCAULT, 2010) que define quem pode ou não escrever e publicar”. (ALVES, 2015.p.170/171)

Alves afirma ainda que “é importante estar atento para que acolher outras semioses como produção discursiva por parte dos professores não tenha como efeito manter os professores distantes de uma escrita autoral e de espaços em que dizer por escrito seja condição para neles circular” (*Op.Cit.p.171*). A partir desta afirmação, inicio esta interpretação do eventos, pensando nas seguintes questões: Há escrita docente no *Facebook*? Como se apresenta o discurso nesse espaço de interlocução?

Uma semiose não substitui a outra, mas em relação compõem nossos discursos. A multimodalidade do discurso não é novidade nem exclusividade na circulação digital. A primazia do verbal escrito é, sem dúvida, um fator da modernidade com o qual convivemos, mas nem sempre foi assim e, pelo que me parece, pode deixar de ser.

Lévy (1999) numa antecipação prognóstica do que já estamos vendo ocorrer nos dias atuais afirmou:

Graças a digitalização, o texto e a leitura receberam hoje um novo impulso, e ao mesmo tempo uma profunda mutação. Pode-se imaginar que os livros, os jornais, os documentos técnicos e administrativos impressos no futuro serão apenas, em grande parte, projeções temporárias e parciais de hipertextos *online* muito mais ricas e sempre ativos. Posto que a escrita alfabética hoje em uso estabilizou-se sobre um suporte estático, e em função desse suporte, é legítimo indagar se o aparecimento de um suporte dinâmico não poderia suscitar a invenção de novos sistemas de escrita que explorariam melhor as novas potencialidades. Os “ícones” informáticos, certos videogames, as simulações gráficas interativas utilizadas pelos cientistas representam os primeiros passos em direção a uma futura ideografia dinâmica. (LÉVY, 1999. p.50)

Flusser (2010), em “Há futuro para a escrita?”, com tom bastante pessimista, argumenta que a escrita, como conhecemos, está em vias de desaparecer e com ela tudo aquilo que valorizamos como herança do ocidente. (FLUSSER, 2010.p.67) O filósofo constrói um percurso histórico da escrita que vai dos sistemas pictóricos e hieróglifos na pré-história, passando pela invenção dos códigos alfanuméricos, a invenção da escrita, chegando à programação computacional que utiliza códigos binários. O autor chama a atenção para um retorno à fase pré-histórica com o atual domínio das imagens criando um novo e complexo modo de pensar e escrever na cultura eletromagnética. Para ele a nova escrita cria “um novo modo de pensar, pós-histórico” (*Op.Cit.* p.74).

Embora considere apocalípticas demais as previsões de Flusser, acredito numa nova configuração da escrita, a partir das possibilidades multissemióticas existentes e na alteração da lógica de poder a partir da liberação do polo de emissão. Já existe uma significativa alteração nas formas de circulação do discurso, hoje temos, a partir dos avanços da tecnologia, do barateamento dos equipamentos e da democratização do acesso, a ampliação na produção de imagens e vídeos. Ampliaram-se as possibilidades de publicação de conteúdo, hoje muitos professores podem escrever em blogs, redes sociais, sites, etc. As professoras percebem e revelam também este aumento crescente no acesso entre seus alunos como podemos ver na interlocução que tive com a professora Lívia quando discutíamos sobre a necessidade do ensino da letra cursiva.





Denise

2 de dezembro de 2014

O que acham?



Finlândia irá trocar letra cursiva por digitação nas escolas primárias

BLOGS.ESTADAO.COM.BR | POR GRUPO ESTADO

3 curtidas

17 comentários



Curtir



Comentar

Magda, Neila e Priscila curtiram isso.

Visualizado por 71



Livia Acho bom...

2 de dezembro de 2014 às 10:07 Curtir



Denise Pq acha bom, Livia? Todas concordam? Será que a letra cursiva já se tornou obsoleta e desnecessária? Será que se tornará num futuro próximo?

4 de dezembro de 2014 às 05:02 Curtir



Livia Acho que a letra cursiva é uma letra que tem um lugar que dá status aqueles que a aprendem, especialmente no momento em que as crianças estão chegando ou já chegaram nas classes de alfabetização. Muitas vezes, muito antes de iniciarem o processo de apropriação do SEA, já estão exercitando o seu traçado, mecânico. Isso me incomoda muitíssimo! Ver crianças "desenhando" seu nome, sem fazer nenhuma relação...

4 de dezembro de 2014 às 06:31 Curtir



Livia Em uma sociedade em que a tecnologia é acessível a todos, de todas as classes sociais, a digitação pode contribuir para reduzir essa ansiedade... Acho bom por isso, porque talvez tire a letra cursiva desse lugar... e concentre esforços nas relações necessárias para a apropriação do SEA.

4 de dezembro de 2014 às 06:34 Curtir



Denise Vc acha que a tecnologia já está acessível a todos, de todas as classes sociais? Eu acho que ainda não.

6 de setembro de 2014 às 06:37 Curtir



Livia Nos últimos anos tenho observado uma tendência das crianças que chegam às turmas de alfabetização... Aquelas que já foram alfabetizadas precocemente na Educação Infantil e/ou já fizeram o 1º ano (no Pedro II isso costuma acontecer, pois há um descompasso entre as regras das instituições privadas e públicas, no que diz respeito a data limite para ingresso em determinada etapa e/ou ano), e chegam com a letra cursiva (muitas vezes com o traçado todo inadequado!), não se expressam "bem" através do desenho, modelagem, pintura, colagem... O traçado é pouco ou nada elaborado, quase uma rabiscação! Isso me dá pistas para pensar: o que essas crianças estão fazendo na escola até os 6 anos?

4 de dezembro de 2014 às 06:31 Curtir 1



Livia Tendo a pensar que a letra cursiva só deveria ser ensinada na escola quando o processo de alfabetização já estivesse encaminhado... as crianças que já estivessem lendo e escrevendo com certa autonomia... E muitas vezes acontece o oposto: as crianças dedicam horas do seu tempo na escola à essa atividade mecânica, muitas vezes muito antes de chegarem ao 1º ano...

4 de dezembro de 2014 às 06:45 Curtir 2



Livia No caso da Finlândia, sim!

4 de dezembro de 2014 às 06:46 Curtir



Livia Se formos falar do Brasil, aí é outra história...

4 de dezembro de 2014 às 06:46 Curtir



Livia Se tomar como referência o estado do Rio, eu acho... só acho... que sim!

4 de dezembro de 2014 às 06:46 Curtir



Livia Nossas crianças, de classes populares, têm acesso a bens de consumo tanto quanto qualquer outra. O acontece é que não consomem as marcas mais conhecidas... Por exemplo: ontem um aluno da turma com a qual trabalho, que mora na favela, como ele mesmo costuma dizer, levou um tablet sem marca conhecida e disse que tinha trazido um ipad.

4 de dezembro de 2014 às 06:42 Curtir



Denise ahhhh! Na Finlândia talvez! Obrigada pela oportunidade de debate!

4 de setembro de 2014 às 12:32 Curtir



Denise Sim, **Lívia!** O exemplo é ótimo! E vc tem razão, o acesso aos dispositivos móveis, segundo pesquisas, estão se popularizando cada vez mais rápido em todas as classes sociais! Só acho que existem diferenças importantes neste acesso, mesmo que o aluno, em seu discurso não as explicita, dispositivo de alta qualidade ligado a uma rede wifi ou um "ching-ling" com ou sem conexão não são a mesma coisa e em minha opinião não potencializam os mesmos processos de autoria! Esse acesso não é igualitário como nossa sociedade não é e é por isso que acredito ser tão importante pensarmos juntas nos riscos e oportunidades que trazem essa ampliação de acesso ainda que parcial e muitas vezes precário e sobre as oportunidades que nossos alunos na escola pública tem e/ou podem ter! Escrever num computador desktop, num Tablet, num smartphone ou num laptop não é a mesma coisa, sabemos por experiência! Se compararmos à escrita manual então... Muitas coisas a conversar!

4 de dezembro de 2014 às 13:11 Curtir 1

Denise Naara, **Emilly**, **Nina**, **Janete**, Tquem mais entra nesta conversa?

4 de dezembro de 2014 às 13:14 Curtir

Denise Vejam a pesquisa que mencionei: <http://www.cetic.br/pesquisa/kids-online/analises>

 Pesquisas ✓
CETIC.BR

4 de dezembro de 2014 às 16:39 Curtir 1 Remover visualização

Denise Olhem o perfil de uso por classe social apresentado na conferência Crianças e meios digitais móveis que tive oportunidade de participar por aqui! Dados disponíveis no relatório que compartilhei no comentário anterior!



4 de dezembro de 2014 às 16:47 Curtir

Denise Vou abrir um álbum mais tarde para compartilhar com vcs as fotos que tirei durante a apresentação!

4 de setembro de 2014 às 12:32 Curtir 1

Escreva um comentário...

130. Letra cursiva ou digitação? Evento de pesquisa 47

Essas mudanças no acesso parecem ampliar as possibilidades de produção e circulação de um discurso docente multissemiótico. Isso não significa dizer que, a partir de hoje, tudo está resolvido, apagando aspectos de poder inerentes ao ato de tomar a palavra, apontados por Foucault (2010). Se não é por passe de mágica que se abre espaço para o discurso docente organizado através de textos exclusivamente verbais escritos, não seria, do mesmo modo, diferente para a produção multissemiótica. É nessa luta permanente, processual, ética e política, que esta pesquisa se inscreve, deixando marcas no campo da formação. Considero que o grupo virtual no *Facebook* foi um potente espaço para o ensaio de uma escrita docente multissemiótica. As professoras encontraram ali possibilidade de utilização de diferentes recursos para compor seu discurso e entrar em interlocução com seus pares e com pesquisadoras e formadoras.

O fato de estarmos acostumados ao verbal-escrito nos faz por vezes crer que essa é a melhor ou mais fácil maneira de encontrar interlocutores. Entendo que a escolha dos modos de compor determinada mensagem, se usaremos cores, fotos, borda, se faremos um vídeo ou postaremos uma fotografia, enfim, que a variação e a escolha dos recursos semióticos que serão utilizados para a construção do enunciado não passa por seu esvaziamento, mas, ao contrário, pela riqueza de sua composição ampliando as possibilidades de “cutucar”⁷² o outro, de conectá-lo em nossa rede, de convocá-lo à interlocução.

Uma das semioses bastante utilizadas no discurso das professoras foi a fotografia, através das quais foram apresentadas situações cotidianas na escola, livros, murais, alunos em atividades, etc. Muitas dessas imagens foram utilizadas nas apresentações de práticas, em arquivos de apresentações de Power Point⁷³ projetados nos encontros presenciais e postadas no grupo virtual do *Facebook*.

Concordando com Barthes, resalto a impossibilidade de classificação da fotografia pelo observador a partir dos objetivos do fotógrafo, ou seja, cada um de nós dá significado, percebe detalhes, se emociona com as imagens independentemente do objetivo que o fotógrafo teve ao clicar e da professora ao eleger cada uma das imagens para mostrar. O autor chama atenção para a inserção cultural que impregna a leitura da imagem. Dito de outro modo, damos sentido às fotos a partir de nosso pertencimento cultural, social e histórico, e de como nossas experiências se relacionam com o que está sendo representado na imagem (BARTHES, 1984). Assim, as escolhas que as professoras fizeram ao narra-se foi o que me interessou na pesquisa e interessa trazer aqui para nossa reflexão.

Na aba fotos, no grupo, existiam, no momento desta interpretação, 142 imagens que haviam sido postadas diretamente no EV⁷⁴ e, portanto, estavam ali arquivadas como acervo do grupo. Cumpre informar que não entra como elemento desta coleção, as fotografias postadas pelas professoras em suas páginas ou perfis pessoais e apenas compartilhadas no grupo a partir de uma publicação de fora do grupo. Existem também no grupo fotos de páginas de textos fotografadas, registro de eventos e confraternizações em que membros do grupo ou próprio grupo participou ou realizou e ainda algumas imagens que serviam à divulgação de eventos, que não entraram nesta interpretação.

⁷²Ação possível, mas pouco utilizada, no *Facebook*, onde um usuário pode chamar a atenção do outro através de uma “cutucada”. O ato de cutucar não parece ter motivação objetiva apenas entrar em contato com a outra pessoa que recebe uma notificação avisando que alguém o cutucou. Neste contexto uso este recurso do *Facebook* como metáfora para pensar nesse “toque” num sentido larrossiano, de emocionar o outro, de tocar o outro com suas experiências.

⁷³Programa da Microsoft, vendido junto ao pacote Office e utilizado no sistema operacional Windows, para organizar apresentações utilizando slides onde podem ser inseridos textos, imagens, vídeos, músicas entre outros recursos.

Observando as fotografias selecionadas foi possível perceber que 31 fotos retratavam o processo das atividades pedagógicas e 111 fotos retratavam produtos destas atividades ou recursos utilizados. Sobre o conteúdo das imagens percebi que 125 fotos traziam produções infantis, escrita na imensa maioria, mas pude também encontrar desenhos, 11 fotos retratavam eventos de leitura (livros, ou processo de leitura de livros) e 8 fotos mostravam murais. Em relação aos sujeitos retratados nas imagens, foi possível ver que os alunos aparecem em 26 fotos das fotos postadas e que as professoras não aparecem em nenhuma das fotografias, o que leva a crer que as professoras foram primordialmente as autoras das imagens.

Em algumas fotografias aparece o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, entre os quais posso citar: convite, livro de literatura infantil, carta, bilhete, acróstico, legendas para desenhos, problemas matemáticos, apresentação pessoal, lista de compras, notícia, conto, cartazes, reportagem, cartão postal e música. A partir de algumas (26) fotos pude ver atividades realizadas a partir de livros literários (4) como motivadores de atividades pedagógicas. Como temas de projetos e sequências didáticas apareceram: Copa do Mundo, preconceito, identidade, dia do trabalhador, aniversário do Rio de Janeiro, dia internacional da mulher, mãe, nomes, água, movimento migratório e famílias. Foi possível concluir, a partir da interpretação das imagens e também da observação das postagens realizadas por professoras no decorrer da pesquisa, que as efemérides⁷⁴ tem bastante influência no currículo da alfabetização, as datas comemorativas permanecem fortes, norteando as temáticas e os projetos pedagógicos de um grande número de professoras.

Roland Barthes, em seu livro “A Câmara Clara”, nos chama a atenção para o fato de que a realidade nunca coincide com a imagem, portanto não pode ser considerada registro dela. O autor cita algumas possíveis funções para sua utilização: informar, representar, surpreender, fazer significar, dar vontade. (BARTHES, 1984, p.48)

Como Barthes reconheço que “a imagem não é o real, mas ela é pelo menos seu perfeito analogon, e é precisamente esta perfeição analógica que, para o senso comum, define a fotografia” e muitas vezes utilizam-na como confirmação deste real, como álibi (BARTHES, 1982, p. 14). Esta parece ser a perspectiva da professora Naara ao afirmar que as postagens em sua página seriam um respaldo, uma prova de que cumpriu o plano curricular com seus alunos.

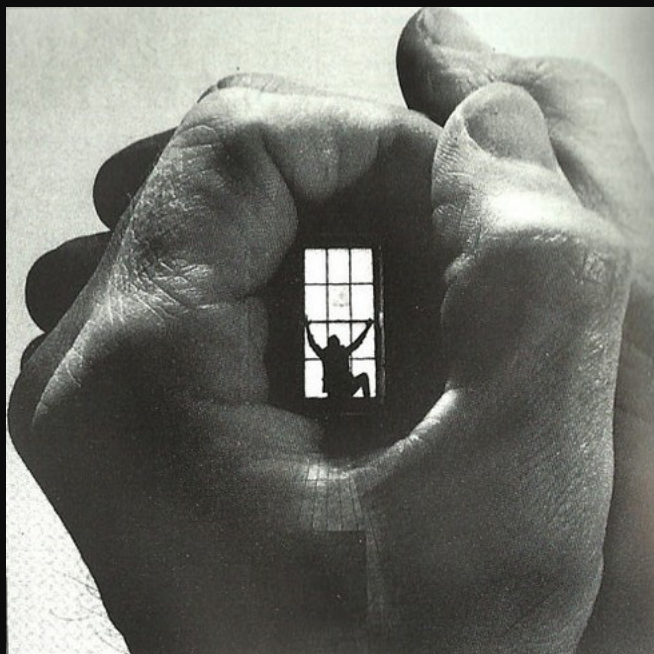
⁷⁴ 1 Relação de fatos dia por dia; o mesmo que diário. 2 Fatos ocorridos em dias determinados. Disponível em http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/efemerides%20_949359.html

Entrevistadora: Por que um respaldo?

Naara: É porque, por exemplo, tem agora essa avaliação que chama Alfabetiza Rio e, essa avaliação, me chamaram pra dar aula, desde o ano passado. Ano passado foi meu primeiro ano como professora de alfabetização, e sentaram e falaram, minha nota foi baixíssima, foi muito abaixo.

Entrevistadora: A notas dos alunos?

Naara: A nota da minha turma, específica. A escola conseguiu uma nota boa, não a máxima, mas aquela nota proficiente, né? Mas se dependesse da minha turma, a gente teria ficado muito abaixo. Então, sentaram, a coordenadora sentou e me falou, “eu sei do seu trabalho, não sei o quê” Eu falei, “sabe, mas é muito chato isso, você ser avaliada, você ser cobrada”. Então, está ali, tem as diretrizes curriculares, disponibilizo os meus planos de aula e os meus planos de aula são verídicos, são o que realmente aconteceu, eu faço um esboço do que eu quero trabalhar, mas diariamente eu coloco o que foi feito, mesmo. Então, ali é um respaldo, fica tudo o que estava nas diretrizes, eu trabalhei, qualquer um pode entrar, acessar, os pais, a prefeitura, quem está me avaliando pode entrar e verificar realmente se foi feito e não condiz com a prova, né? (...) Então, eu fiquei chateada com essa avaliação que não é, ela não condiz com a verdade e, então eu estou me respaldando de todas as maneiras, entendeu? (Entrevista coletiva junho 2014)



131. Fotografia como janela, autor desconhecido. S/d.

Disponível em <https://palavraguda.wordpress.com/2012/02/>

Flusser (1985) também me ajuda na compreensão da fotografia e na impossibilidade de considera-la registro da realidade ao afirmar seu caráter simbólico e não-objetivo.

O caráter aparentemente não-simbólico, objetivo, das imagens técnicas faz com que seu observador as olhe como se fossem janelas e não imagens. (...) A aparente objetividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto todas as imagens. (...) O que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é “o mundo”, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem. (FLUSSER, 1985. p.10)

A fotografia, para Barthes, pode ser considerada o “advento de mim mesmo como outro”. Tal formulação contribui para entendermos o processo de produção do discurso das professoras. Assim como escolhem palavras para compor seus discursos, as professoras escolhem as fotos que utilizarão, selecionando o que querem mostrar das suas identidades pedagógicas. Nesse processo de mostrar e esconder como na foto-retrato descrita por Barthes, passeiam por diferentes imaginários: “aquele que me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exibir sua arte”. Esses imaginários me ajudaram a pensar as publicações das professoras no *Facebook*, bem como suas seleções das imagens que comporiam seu discurso na/para a apresentação de suas práticas na formação. (BARTHES, 1984)

Todos esses imaginários descritos pelo autor compõem a imagem, mas as fotografias também superam e subvertem esses imaginários, produzindo outras significações, refrações. As imagens trazem discursos que, por vezes, são silenciados na voz docente. Mostram também parte do seu cotidiano, de suas práticas, detalhes que não escolheram apresentar. Neste sentido, o espectador tem papel primordial na leitura e na significação dessas imagens que compõem o acabamento que é dado ao discurso do outro.

Barthes (1984) distingue dois movimentos de compreensão da fotografia, *studium* e *punctum*. Enquanto descreve o *Studium* como movimento mais objetivo caracterizado pelo encontro da imagem com o espectador, que tem relação com seus saberes, com suas experiências culturais que produzem familiaridade e reconhecimento na leitura dos elementos que a compõem, o *Punctum*, pertence à ordem do acaso, do inusitado, algo que nos chama atenção e prende a atenção por um motivo nem sempre explicado. Segundo BARTHES (1984:46) “não sou eu que vou buscá-lo, é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar. (...) é esse acaso que, nela, me punge”.

O Punctum quer esteja delimitado ou não, trata-se de um suplemento: é o que acrescento à foto e que, todavia, já está nela.” (BARTHES, 1984. p.46 e p.85).

Com Almeida Junior e Prado percebi que o modo como as professoras relacionam-se com as imagens, ao narrarem-se e recriarem-se através delas, configurava-se como um passeio que desliza entre os dois movimentos na escolha e na produção narrativa a partir delas. “À medida que as narrativas se desenvolvem os professores elege[m] “punctuns” – em alguns momentos as fotografias que compõem o mapa, em outros apenas estratos, faíscas dessas imagens – que manifestam as relações que cada um construiu com o trabalho cotidiano.” (Almeida Junior e Prado, 2013. p.76)





O que pareceu importante para minha pesquisa não foi a concordância da imagem com o texto, muito menos a coincidência das fotografias com o real, mas perceber que os imaginários criados pelas professoras se configuravam importantes possibilidades formativas na medida que provocavam reflexão. As fotografias pareciam auxiliar as professoras na produção de suas narrativas fossem elas orais, nas apresentações de práticas, fossem através das legendas em fotos postadas no grupo. Neste sentido é que pude compreendê-las como úteis no processo formativo, tanto pelo que foi escolha consciente, objetivo do autor da fotografia, quanto aquilo que ganhava centralidade para o espectador no contato com a imagem provocando interlocuções diferentes das possivelmente previstas pelo primeiro.

Neste evento retirado do grupo EPELLE VIRTUAL a professora Emilly Bronte posta 33 fotografias de cenas de suas aulas com o seguinte texto introdutório à postagem: “Minha mínima contribuição, espero que gostem da minha participação mesmo distante. Obrigado por me lerem, por eles da 1201.”

Nos comentários a professora reafirma uma observação que já havia feito em outras situações da pesquisa, de que “sempre foi melhor em fotografias do que escrevendo”. No primeiro comentário

da postagem contextualiza a temática desenvolvida nas atividades relatando que elas [as fotografias] evidenciam sua proposta de trabalho: “essa sou eu e minha proposta de trabalhar com fala, texto e escrita”:

“Aqui usamos muito textos de discursos variados, de diversos portadores, mas com a mesma temática, o Rio de Janeiro. Aquele Abraço uma das canções, Moraes Moreira nos brinda com poema de vida no Rio. Foram muitas idas e vindas até que entendessem que texto é para ser lido e que podemos escrever nossas próprias impressões sobre um tema. Começam a perceber que podem ler os textos trazidos e que se alguém acha feio, ofende por termos um empenho profundo naquilo que fazemos juntos e que é nossa produção. As falas começam a aparecer aqui na 1201 da Escola C. Essa sou e minha proposta de trabalhar com fala, texto e escrita, mesmo com os pequenos. ”
(Professora Emilly Bronte em comentário à sua postagem de 29/03/2015)

A professora dá mais uma vez a conhecer o trabalho realizado com a turma através de sua narrativa fotográfica e possibilita a compreensão de seu discurso pedagógico, suas escolhas, seus modos de fazer. Possivelmente se pautássemos exclusivamente o diálogo com ela a partir de seus textos escritos diminuiríamos a possibilidade de interlocução e, portanto, de formação. O conjunto de fotografias postadas por Emilly formam um todo, uma sequência narrativa aberta à nossa significação. Segundo Barthes várias fotografias podem se constituir em sequência, neste caso, “o significante de conotação não se encontra em um nível de nenhum dos fragmentos da sequência, mas àquele (suprasegmental, diriam os linguistas) do encadeamento” (BARTHES, 1984).

ALVES (2015) ancorada na necessidade de que a voz dos professores seja ouvida e contada no debate educacional afirma que é preciso romper com os interditos e procedimentos de exclusão (FOUCAULT, 2010). Não me parece, no entanto, que alterar a ordem do discurso seja se adequar a ela, de certa forma, reforçando seus processos de legitimação. Na contramão dessa postura, parece importante questioná-la, subvertê-la e reinventá-la. Nas publicações científicas, podemos notar que a centralidade é dada ao texto verbal e que, na esfera acadêmica, romper a lógica linear da escrita tem sido um esforço de poucos, visto com bastante preconceito por muitos.

É inevitável que os conteúdos disciplinares produzidos pela pesquisa cheguem à escola, o que parece ser desejável pelos pesquisadores, mas esta travessia, esta transposição, não se dá “como previsto”. Os pesquisadores se decepcionam com as distorções, com os mal entendidos, e acabam por considerar e difundir que os professores apropriam-se equivocadamente dos conteúdos científicos. (ANDRADE, 2010.p.181)

Partindo da afirmação de Andrade, é possível compreender que os nossos modos de dizer ainda encontram dificuldade de reverberação na escola e na formação docente, o que torna

legítimo o investimento nos “gêneros em formação, em dois sentidos: como gêneros ainda não existentes e que estão sendo formados num espaço de formação continuada” (ALVES, 2015. p.103). Meu desejo é que se possa fazer emergir um discurso docente interconstituído, banhado no discurso científico, que não seja sua cópia; que seja tecido de seus fios, mas que reconhecido legítimo, não tenha usurpada sua identidade; que a partir do trabalho do sujeito com a linguagem se configure como autoral e que, assim, esse interdiscurso circule entre seus pares.

Ora, se a identidade se forja na relação com o outro, a negação dessa relação cria um legado cultural que afeta a constituição identitária de todos. E para sempre. Trata-se, ao fim e ao cabo, de identidades usurpadas, expressão com que procuro sintetizar o privilégio à diferença em detrimento da alteridade na constituição das identidades. (CORRÊA, 2015.p.146)

Nosso investimento na produção de discurso docente, na formação, passa necessariamente por relações alteritárias e pelo processo de interconstituição discursiva e nos impede de prever a priori conteúdo e forma do que será dito. Corrêa (2015) desenvolve uma interessante reflexão sobre o papel de diferentes formas de conhecimento da língua em possíveis identidades dos sujeitos participantes das práticas escritas. A partir de uma análise histórica utilizando dois distintos personagens brasileiros, Anchieta e Bispo do Rosário, caracteriza metaforicamente dois tipos de identidades em relação ao ensino da escrita: identidade usurpada e identidade em deriva.

Esse viés epistemológico, que – também no campo aplicado – jamais se separa do político, permitiu chegar a dois tipos de identidade: aquelas que são usurpadas na raiz, por lhe serem negadas tanto a relação de alteridade quanto a de diferença; e aquelas que são identidades em deriva, ou seja, identidades errantes, pois nunca se tem do outro mais do que o incômodo dele em relação a uma dada existência, caso em que é dado a ela o direito à diferença, e, por isso, tão-somente como incômodo e não como alteridade. (CORRÊA, 2015. p.154)

O autor ressalta no texto a oposição entre código alfabético e modo de enunciação escrito ressaltando que são ambas as dimensões da escrita e defende a importância de “dar o devido papel ao sujeito e à heterogeneidade que o constitui e a seu discurso” (*Ibidem* .p.156). É esta heterogeneidade dos sujeitos e seus discursos que me leva a negar o grafocentrismo como modo único de enunciação docente. O autor colabora com esta argumentação ao afirmar que

O etnocentrismo é frequentemente combinado com um aspecto do grafocentrismo, a saber, aquele segundo o qual a escrita seria a propulsora do pensamento racional e do surgimento da ciência. A esse respeito, as discussões feitas neste trabalho permitem

dizer que não há nada no código alfabético que permita atribuir-lhe essa característica. (Op. Cit. p.155)

Se não podemos prescindir ao signo verbal, continuar dando centralidade a ele me parece uma opção. Se não temos o objetivo de “enquadrar” os gêneros a uma forma já conhecida e legitimada, não parece coerente desejar ver isso ou aquilo no discurso docente. Na contramão desta lógica esta pesquisa buscou compreender o que encontrou/negociou. Será que para serem lidos/ouvidos/refletidos/refratados, os gêneros docentes precisam ser primordialmente verbais e escritos?

Os professores leem os gêneros da esfera acadêmica, os gêneros que materializam discursos de pesquisa já existentes e legitimados e não objetivamos prescindir deles. O que estou propondo é que possamos fazer circular os gêneros da esfera de formação docente que não necessariamente precisam circular no mesmo formato e pelos mesmos suportes. A ideia é ampliar o diálogo num processo ininterrupto de produção de inteligibilidade em que os diferentes discursos dos diferentes campos (pedagógico, acadêmico) possam conviver, ser mutuamente compreendidos, se complementar ampliando a possibilidade de produção de saberes válidos para o campo educacional.

Como venho argumentando nesta pesquisa é preciso perceber que as diferentes formas de significação se complementam e podem ser usadas em maior ou menor escala, dependendo do objetivo discursivo, do gênero escolhido, do suporte utilizado. Assim pretendemos reconhecer o potencial formativo das interlocuções *online* compreendendo sua composição e não buscando nelas o que desejaríamos ver existir.

A desinvisibilização de práticas sociais não captáveis ou compreensíveis na perspectiva das monoculturas hegemônicas promovida pela sociologia das ausências (SANTOS, 2004) permitiria ampliar o presente, reconhecendo nele experiências desperdiçadas pela redução do real ao compreensível e formulável no contexto da racionalidade ocidental moderna – a razão indolente. Paralelamente, essa multiplicação da experiência do mundo percebida abre a possibilidade de investimento na tessitura de realidades ainda não⁷⁵ existentes, cujas possibilidades de efetivação estão inscritas nas experiências invisibilizadas pela redução do real às monoculturas referidas. (OLIVEIRA, 2012.p.10/11)

Mais uma vez apoio-me ideologicamente e epistemologicamente na teoria de SANTOS (1996, 2004) para pensar a educação contemporânea baseada na democracia e na justiça cognitiva.


⁷⁵ O autor se serve dessa expressão, criada por Ernst Bloch, para pensar os “possíveis não realizados” pela realidade existente, mas que podem ser reconhecidos nela como potencialmente realizáveis.

Conforme afirmo em minha dissertação de mestrado (REZENDE, 2007. p.51),

Em relação à invisibilização dos discursos, procuramos nos aproximar da sociologia das ausências, proposta pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no intuito de “transformar objetos impossíveis em objetos possíveis e, com base nelas, transformar ausências em presenças” (Santos, 2004. p. 786)⁷⁶, superando possíveis apagamentos linguísticos e valorizando saberes e culturas. Entendemos os discursos de professoras e alunos como relevantes que trazem em si uma concepção de mundo que desvelam saberes. O “direito à diferença” defendido pelo autor (Santos, 2004), permite o reconhecimento de práticas mais plurais, superando hierarquizações.

A hierarquização de saberes, de profissões, de pessoas, fácil de se perceber na sociedade capitalista em que vivemos, cria as relações desiguais que vivenciamos e inferiorizam sujeitos e escolhas. Tanto a igualdade como a diferença, nesta perspectiva, não sendo negadas e se realiza o que Santos chama de colonialismo e epistemicídio. O “direito à diferença” (Santos, 2004), permite a ampliação de práticas emancipatórias superando as hierarquizações aqui debatidas. O autor possibilita ampliar essa discussão ao criticar as monoculturas presentes na sociedade ocidental propondo, como alternativas a elas, a sociologia das ausências e das emergências.

A “monocultura do saber”, discutida pelo autor, é aquela que acredita existir um único tipo de saber, o saber científico que despreza os demais e tem levado ao chamado epistemicídio. Para superá-la, Santos propõe a “ecologia dos saberes”, através do necessário diálogo e do não menos necessário conflito entre eles. Para ultrapassarmos a monocultura do saber, Santos propõe o trabalho de “tradução”, que nos permitiria criar a inteligibilidade das diferentes culturas e dos diferentes saberes.



Sobre Diário de bordo - Alfabetização

Informações da Página	INFORMAÇÕES DA PÁGINA
Descrição curta	Registros e narrativas de práticas docentes na alfabetização, trocas de experiências, acompanhamento dos pais e da sociedade de nosso trabalho.
Declaração de autoria	Nenhum conhecimento é válido se não for compartilhado!
Biografia	Imersão investigativa em busca de meu próprio sujeito: memórias e narrativas como vereda para meu ser em crescimento.

133. Descrição da página Diário de Bordo da Alfabetização
Evento de pesquisa 86

⁷⁶ Boaventura de Sousa Santos vem dando continuidade ao desenvolvimento da compreensão a respeito dos processos de produção de invisibilidades e, atualmente, entende o pensamento moderno como um “pensamento abissal” que, para ser superado, exige a adesão às epistemologias do sul (cf. SANTOS, 2009).

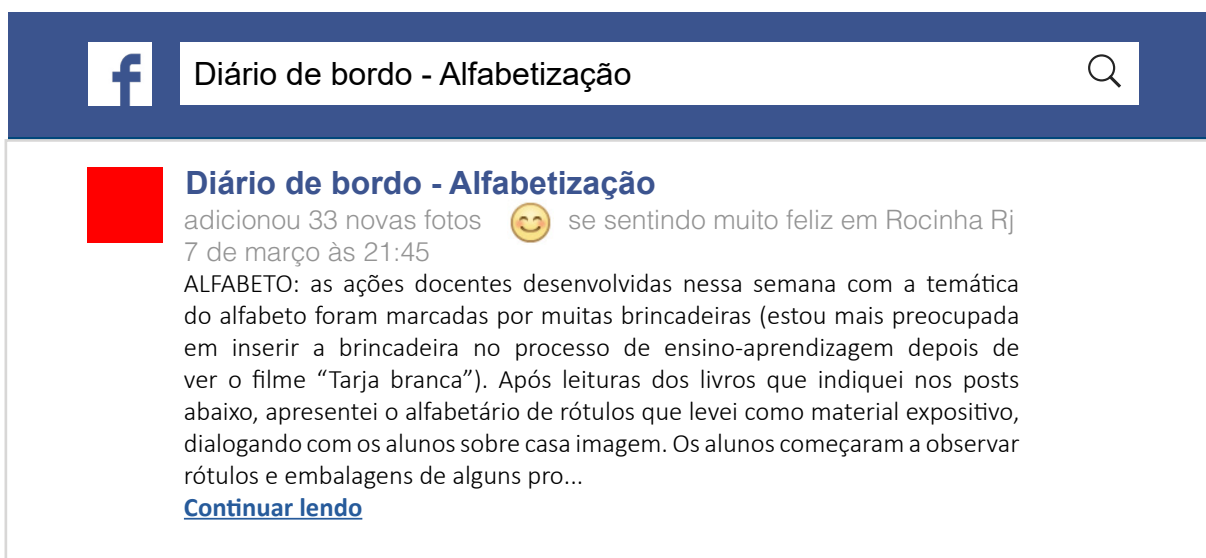
Com a ideia de desinvisibilização e tradução em mente é que trago para o texto um diálogo com o discurso de uma professora postada em sua página na rede social *Facebook*.

Durante a realização da pesquisa, no início de 2014⁷⁷, uma das professoras colaboradoras participantes da pesquisa, criou uma página no *Facebook*, intitulada “Diário de bordo – Alfabetização”, descreve-a como espaço para “registros e narrativas de práticas docentes na alfabetização, trocas de experiências, acompanhamento dos pais e da sociedade de nosso trabalho”.

A professora anuncia sua premissa de que “nenhum conhecimento é válido se não for compartilhado” como justificativa para a criação de sua página. Investe na divulgação de sua página em outras páginas e grupos no *Facebook* com o objetivo de ser vista/lida, de dar a conhecer seu discurso, esperando encontrar interlocução na rede. Ainda na descrição da página, no espaço destinado à sua biografia, nos permite compreender que considera o esforço de reflexão, que se coloca como desafio, potente para a alteração de sua identidade, que define como “ser em crescimento”.

Nessa página a professora compartilha planejamentos, relatos e reflexões sobre seu trabalho pedagógico, vídeos e fotos de atividades realizadas. São compartilhados também recursos pedagógicos utilizados, tais como atividades digitalizadas, links de vídeos disponíveis na internet, entre outros.

A partir de uma postagem publicada na página Diário de Bordo, e provocada pelas discussões sobre o discurso docente e sua relação com a teoria e com a prática, apresento a importante indissociabilidade dessa relação.



The screenshot shows the top of a Facebook page. The header is dark blue with the Facebook 'f' logo on the left, the page name 'Diário de bordo - Alfabetização' in the center, and a search icon on the right. Below the header is a post from the same page. The post features a red profile picture, the page name, and the text: 'adicionou 33 novas fotos 😊 se sentindo muito feliz em Rocinha Rj 7 de março às 21:45'. The main text of the post describes a teaching activity related to literacy, mentioning 'alfabeto', 'brincadeiras', and 'alfabetário de rótulos'. It ends with a truncated sentence and a blue link that says 'Continuar lendo'.

⁷⁷ A primeira postagem encontrada na página durante a interpretação dos eventos desta pesquisa aconteceu em abril de 2014.



Diário de bordo - Alfabetização



Diário de bordo - Alfabetização

adicionou 33 novas fotos 😊 se sentindo muito feliz em Rocinha Rj
7 de março às 21:45

ALFABETO. Irei partilhar sequencias dessa temática do ano passado! Assim que realizar as atividades deste ano, compartilho com vocês (irei mudar as ações)! Segue ações de 2015: "As ações docentes desenvolvidas nesta semana com a temática do alfabeto foram marcadas por muitas brincadeiras (estou mais preocupada em inserir a brincadeira no processo de ensino-aprendizagem depois de ver o filme "Tarja branca"). Após leituras dos livros que indiquei nos posts abaixo, apresentei o alfabetário de rótulos que levei como material expositivo, dialogando com os alunos sobre cada imagem. Os alunos começaram a observar rótulos e embalagens de alguns produtos que possuíam no momento (garrafa de água, guaraná natural e salgadinho). Aproveitei a oportunidade para discutirmos sobre alimentação saudável. Em seguida, pesquisamos no youtube, vídeos e músicas do tema "Alfabeto". Após dançar, cantar e associar as letras com algumas palavras/imagens, disponibilizei os jogos (material que comprei) do quebra cabeça da "ordem alfabética". Alguns alunos que já sabem escrever palavras canônicas se arriscaram em algumas escritas com o jogo e solicitei que identificassem as letras existentes em seus nomes. Havia solicitado anteriormente aos alunos e pais, que levassem embalagens de produtos utilizados em suas residências para montarmos nosso próprio alfabetário de rótulos. Não sabia até o momento em como realizar a dinâmica e na sexta feira após o almoço, fomos para o pátio da escola brincar com o alfabeto. Primeiramente sentamos em roda e pensamos em como poderíamos brincar com aquele material. Dei a ideia da brincadeira do "Corre Cutia" mas, meus alunos não conheciam e me apresentaram uma brincadeira idêntica, modificando apenas a letra da música "Galinha chocaaaa... botou um ovoooo... saiu minhocaaa... de perna tortaaaa... o galinheiroooo... ficou feliz! Feliz! Tira o dedo do nariz, solta um pum e sai feliz!" kkkkkkkkk... dei muita risada dessa letra de música e disse quer era engraçada. Aceitei o pedido deles e brincamos: sentados em roda, um aluno sai correndo atrás dos colegas enquanto todos cantam a música e batem palmas. No fim da canção ele deixava uma caneta atrás de outro colega e saía correndo para sentar no seu lugar para que este, não conseguisse o alcançar. O aluno que ficou com a caneta em mãos (caso não consiga pegar o colega que lhe deixou a caneta), deveria escolher uma embalagem/rótulo e colocar na frente da letra do alfabeto que a represente no início da palavra. Brincamos 4 vezes de "Galinha choca" e logo percebi que começaram a se dispersar e distrair (a brincadeira ficou lenta e longa). No mesmo momento, me surgiu uma nova ideia e dividi os alunos em 3 grupos dividindo as embalagens igualmente. O jogo era o seguinte: com o cronômetro do relógio de meu celular eu marcava o tempo e dado a ordem os alunos deveriam colocar as embalagens de frente a letra inicial. O grupo que conseguisse realizar a atividade em menos tempo, ganharia a brincadeira (embalagens colocadas na letra errada, era acrescentado 10 segundos no tempo final). Foi muito divertido. Preguei as embalagens com fita e retornamos para a sala de aula utilizando este material como mais um suporte expositivo em sala. Em outro dia, realizamos algumas atividades (disponíveis: <https://www.Facebook.com/media/set/...>). Os alunos que iam finalizando as atividades, começavam a realizar a próxima



Diário de bordo - Alfabetização



que era de recorte e colagem. Disponibilizei algumas revistas e folhas A4 (rascunhos) com as letras do alfabeto. Solicitei que os grupos encontrassem palavras nas revistas com letras iniciais de todo o alfabeto e colassem na frente da letra indicada. Nesta atividade, identificamos o início e fim de cada palavra, segmentação da escrita, espaços entre palavras e identificação das letras do alfabeto (vogais e consoantes). No final da atividade, os alunos limparam e varreram a sala (ficou muito suja e bagunçada com papéis picados). Para finalizar a semana, jogamos um jogo muito divertido, chamado “Trem das letras” (os alunos pediram para disputarem entre meninas x meninos) disponível na internet: <http://www.jogosdaescola.com.br/.../escr.../456-trem-das-letras>. Em suma, considero essa sequencia de aulas um sucesso divertido! Amei brincar com eles. Fica a dica para quem gostar de alguma ação!” Prof. Naara



698 50 comentários

Curtir Comentar Compartilhar

É possível perceber nesse relato que, além de trazer uma narrativa sobre o que ocorreu na semana de aulas em que a professora apresenta as atividades realizadas com o objetivo de apresentar o alfabeto aos alunos, relacionando as letras a palavras e imagens e auxiliando na percepção do valor sonoro de cada uma delas, ela realiza um processo argumentativo e reflexivo sobre as atividades selecionadas e realizadas, narra a alteração do planejamento no momento da ação, explicitando sua reflexão sobre o evento.

A professora explica o que fez, como fez e argumenta sobre o porquê de ter feito cada uma de suas escolhas didáticas em relação à participação e ao interesse da turma. No entanto, os objetivos curriculares que desejava atingir ficam subentendidos e não aparecem explicitamente em seu relato. A reflexão neste caso foca-se na dinâmica das aulas e não na adequação e alcance dos objetivos pedagógicos.

Essa professora, em outras situações da pesquisa, já relatou sua discordância com relação às avaliações institucionais da Rede em que leciona, queixando-se de que tais avaliações não revelam os saberes construídos pelos alunos. Não vou aprofundar, neste momento, a discussão sobre avaliações externas, trazendo aqui minhas críticas sobre elas mas vale lembrar que

Muitos são os critérios que podemos utilizar para tratar de qualidade em educação. É possível se entender que a boa escola é aquela que prepara e aprova alunos em concursos de seleção como vestibulares e “vestibulinhos”. Pode-se ainda pensar que a boa escola é aquela que obtêm bons índices em avaliações externas, como Prova Brasil, ENEM, entre outras. Ainda existe uma concepção, da qual compartilho, de que os critérios de qualidade estão envolvidos com o dia-a-dia vivenciado nela, com a qualidade das relações que ali se estabelecem, com o contínuo e permanente compromisso com a formação humana, com os valores éticos e sociais pautados na solidariedade e no respeito atuando na possibilidade de construção de uma sociedade melhor. (REZENDE, 2007.p.24)

Interessa, neste momento, discutir a mobilização/produção de saberes teórico-práticos no discurso da professora, materializados em enunciados multissemióticos, sem hipervalorizá-los e problematizando a necessidade de que esses saberes sejam colocados em negociação na formação. É importante ressaltar que não estou aqui querendo trazer uma visão romântica e demagógica sobre os saberes docentes, mas reconhecer o potencial formativo que o compartilhamento das reflexões revela, para alterações das práticas pedagógicas, se encontrarmos formas de efetivamente potencializar o diálogo com elas na formação.

Segundo Bakhtin, “somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única [entre domínio da cultura e domínio da vida]; tudo que é teórico ou estético

deve ser determinado como momento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos. (BAKHTIN, 2010. p.43)

Podemos perceber que a professora demonstra ter conhecimento sobre o objetivo que pretende atingir com as atividades propostas a seus alunos, observando seu relato, neste evento destaque: “*Nesta atividade, identificamos o início e fim de cada palavra, segmentação da escrita, espaços entre palavras e identificação das letras do alfabeto (vogais e consoantes)*”.

É preciso reconhecer que as práticas pedagógicas são sempre pautadas em escolhas a partir das possibilidades reais dos sujeitos que as empreendem responsivamente e manter uma reflexão permanente que ajude-nos na coerência entre o que acreditamos como pressupostos teórico-metodológicos e as escolhas práticas que fazemos parece ser uma estratégia interessante no alcance de nossos objetivos formativos. É exatamente nessa tensão entre o objetivo que se quer atingir e o que é possível ser feito nas condições reais de realização da prática que se constitui o evento singular e irrepitível e que se encontra o ato ético de que nos fala Bakhtin.

Aposto para isso num processo de interlocução, que no caso da página analisada ocorre a partir de comentários postados por seguidores que podem potencializar a reflexão crítica sobre o fazer narrado. É através do diálogo polifônico entre diferentes sujeitos que acontece o deslocamento que defendemos, através dos diferentes papéis discursivos que assumimos, como narradores, como leitores, como editores, como autores.

Naara vai relatando, na postagem, sua reflexão durante a ação. Percebe que é necessário mudar o planejamento e o faz baseada em saberes teóricos e práticos. Utilizando apenas esses ou aqueles não poderia fazê-lo como fez.

O saber docente é marcado pela presença de professores que ultrapassam os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros. Saberes prechos de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais. (MOTA, PRADO E PINA, 2008. p.130)

A professora mobilizou saberes diferentes que não podem ser nitidamente classificados nem hierarquizados. É impossível definir exatamente o quê de sua narrativa pode ser considerado saberes práticos ou teóricos e qual relevância de cada um na tomada de decisão e na mudança de rumos que realizou durante sua ação pedagógica. Em se tratando de prática pedagógica, acredito que essa classificação e hierarquização não potencializa a construção de novas possibilidades de lidar com as dificuldades da docência na alfabetização dos alunos. Esses saberes constituem o professor e aparecem em seu discurso. Além disso, é importante dizer que o potencial formativo

se amplia quando essas reflexões são materializadas em textos multimodais e disponibilizados nos ambientes virtuais para o acabamento do leitor, primordialmente os pares, ou seja, outras professoras alfabetizadoras, estando deste modo sujeito à réplicas que podem fazê-las ampliar suas reflexões sobre seu fazer pedagógico.

O que se quer marcar nesta interpretação não é o caráter de novidade dos discursos sobre as práticas compartilhados na página do *Facebook*, nem em relação à prática nem em relação à teoria, mas a explicitação dessa relação no discurso docente, compreendendo-o como interdiscurso tecido também a partir do encontro com os conhecimentos teóricos produzidos e divulgados na Universidade e na Formação Docente, espaços em que as professoras estiveram em constante diálogo no período da realização desta pesquisa.



Naara "Gelatina é uma suspensão coloidal do tipo gel. Ela não possui um estado específico da matéria, o coloide gel é no qual partículas sólidas (de grandezas variando entre 1 a 1000 nm) estão dispersas em uma fase líquida. Nesse tipo de coloide as partículas formam uma complexa malha tridimensional, que mantém o dispersante em uma estrutura semirrígida. Dessa forma, ele passa a ter algumas propriedades macroscópicas parecidas com as dos sólidos, como a elasticidade e a manutenção do formato. Não se torna sólido, pois não possui retículo cristalino."
<http://hypescience.com/esqueca-solido-liquido-e-gasoso.../>
Descurtir Responder 1 29 de março de 2015 às 11:45

 **Esqueça sólido, líquido e gasoso: cientistas dizem que existem 500 estados da matéria**
HYPESCIENCE.COM

Descurtir · Responder · 1 · 29 de março de 2015 às 11:45
Ver mais 6 respostas

Denise Acho complexo para eles. Acho que apenas marcar a diferença entre os diferentes estados da matéria (esses 500 aí) e os estados da água (3) que serão importantes para que compreendam depois o ciclo da água na natureza já é bastante. mas vc é quem sabe do potencial de compreensão deles e é muito competente para optar pelo que acredita ser importante.
Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 12:07

Diário de bordo - Alfabetização Sim. Apenas uma ligeira demonstração! Queriam fazer com gelo alegando gostarem de "chupar" o gelo. Mas a vice diretora me deu a ideia da gelatina para essa aproximação e gostei da ideia de aproveitar o gênero discursivo "receita"
Descurtir Responder 1 29 de março de 2015 às 12:09

Diário de bordo - Alfabetização Gratidão pela contribuição riquíssima. 😊
Descurtir Responder 1 29 de março de 2015 às 12:10

135. Réplicas podem ampliar reflexões – interlocução na página Diário de Bordo da Alfabetização⁷⁸
Evento de pesquisa 91

⁷⁸ O evento completo aparece na página 274, caso queira conhecê-lo basta acessar o link. ➔

O movimento de autoria, tomado como objetivo principal desta formação docente, numa perspectiva discursiva, foi considerado um movimento de criação, de transformação, apostei nessa possibilidade através da escrita que dialogicamente constituída desvela a possibilidade de outros mundos pedagógicos. Conforme Boeno a intenção era que pudéssemos “sair do mundo da representação, do mundo já pronto, para olhar a realidade de um outro ponto de vista e, então, dizer coisas novas, introduzindo no mundo uma visão inédita, também invisível. O resultado do novo ponto de vista, novo olhar é escritura”. (BOENO, 2013.p.110) A autora apresenta a capacidade humana de imaginar, de criar mundos, num processo de escritura a partir de uma “dupla visão” abordada por Giacomo Leopardi:

[...] chegamos à inclinação humana para o infinito. Independentemente do desejo de prazer, existe no homem uma faculdade imaginativa, que pode conceber as coisas que não são, e de uma forma em que as coisas não são reais. [...] A alma imagina o que ele não vê, essa árvore, que de cobertura, que se esconde na torre, e vagueia em um espaço imaginário, e descobrir coisas que você talvez veja, se sua visão se estender a tudo, porque o verdadeiro exclui a imaginária (LEOPARDI, 1991, p. 441 *Apud.* BOENO, 2013p. 110).

Relaciono esta proposta de escritura, pautada na faculdade imaginativa, ao projeto educativo emancipatório, de Santos (2009) quando afirma que “imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe” (SANTOS; 2009.p.26). O autor aponta [como] um dos conflitos centrais ao projeto educativo emancipatório: a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência (*Ibidem.* 20). Enquanto a aplicação técnica oculta questões sociais e políticas, o modelo edificante estaria comprometido ética e socialmente com o impacto de suas aplicações. Como solução para o conflito entre modelos pedagógicos, o autor propõe que possamos olhar o passado com “capacidade de iniciativa e de opção para conhecer e avaliar as consequências das opções tomadas e das que podiam ter sido e não foram” (Idem). Isso significa dizer que professores e alunos precisam inventar novos mundos pedagógicos, com base nas possibilidades vividas e negociadas no presente, entre os sujeitos de diferentes saberes e culturas em interrelação e a realidade em que vivem. Santos (2009) apresenta a crise do paradigma moderno, cientificista, e como alternativa, alertando que esta novidade ainda está por se definir, designa um novo paradigma que nomeia “conhecimento prudente para uma vida decente”. Neste novo paradigma ganha espaço o modelo de aplicação edificante da ciência em que o “know-how ético” supera a técnica, a aplicação é “contextualizada tanto pelos meios como pelos fins” (SANTOS,2009. p.25).

Compreendi as narrativas docentes trazidas a este texto como “maneira de sair do idêntico, da identidade, do mundo da representação, em um movimento de visão que não coincide com uma vida “triste”, sem singularidade, sem “outro ponto de vista”, sem outras possibilidades de ver a vida” (BOENO, 2013.p.110), um investimento na compreensão da composição de suas redes e no potencial inventivo que apresentam. Sempre em relação com outros discursos e práticas foram se (re)constituindo a partir dos discursos dos outros e seus próprios num movimento ininterrupto de (re)criação que considero autoral. A partir dos consumos críticos, de seus usos inventivos a partir dos diálogos travados com si e com os outros, as professoras foram inventando refigurações signícas para o que pensavam e faziam, tornando consciência pedagógica em consciência crítica, através do discurso compartilhado.

4. MULTILETRAMENTOS EM JOGO

Neste capítulo construo o conceito de multiletramento utilizado nesta pesquisa, apresentando o percurso de significação que fiz com base na revisão de literatura realizada.

Esta revisão me permitiu perceber que o conceito de multiletramentos permanece primordialmente restrito ao campo da linguística aplicada e ainda, quando articulado à formação de professores, aparece em trabalhos que discutem a formação de professores de línguas estrangeiras. Encontrei nos trabalhos lidos muitas contribuições teóricas e metodológicas, mas foi também possível perceber uma lacuna se pensarmos na necessária formação de professores alfabetizadores para o trabalho com os multiletramentos com crianças em aprendizagem com/da língua⁷⁹ materna. É, portanto, nesse caminho que pretendo contribuir com esta pesquisa, discutindo a formação de professores alfabetizadores comprometidos com o ensino da linguagem nos contextos culturais contemporâneos.

Busco trazer aqui algumas narrativas sobre práticas realizadas que me ajudaram a dar sentido ao conceito de multiletramento e seu potencial como estratégia pedagógica e política para o alcance da justiça cognitiva. A ideia, no entanto, não foi encontrar modelos de boas práticas que pudessem ser seguidas num passo-a-passo, mas conhecer e reconhecer alternativas curriculares que comprometidas com um letramento crítico multimidiático e intercultural possam inspirar outras professoras, leitoras de meu texto e criando e fortalecendo uma rede de professores, investir no potencial reflexivo e criativo dela.

Embora os autores do New London Group usem o conceito de multiculturalidade para marcar as diferenças culturais e o modo como estas diferenças interferem na relação com a cultura escrita prefiro assumir com SANTOS E MENESES (2009) a ideia de interculturalidade reconhecendo que

Ao contrário do multiculturalismo – que pressupõe a existência de uma cultura que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural. (SANTOS e MENESES, 2009.p.9)

⁷⁹ Roxane Rojo investe na articulação do campo linguístico com o da educação, realizando reflexões importantes sobre multiletramentos na educação e na formação de professores. Por este motivo a autora se configurou como uma interlocutora e é um dos referenciais importantes nesta pesquisa.

4.1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, LETRAMENTO DIGITAL, MULTILETRAMENTOS: UM PERCURSO DE SIGNIFICAÇÃO

Nomear o que fazemos (...) não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras (...). (LARROSA, 2002, p.21)

As palavras produzem sentidos, criando realidades, portanto, como Geraldi (2010), afirmo a importância de retomar, visitar, redescobrir conceitos já há muito debatidos que nem por isso se apresentam fixos. Entendo que esse acabamento não se dará, porque os sentidos que atribuímos às muitas de suas facetas são modificados nas retomadas constantes, nas vozes múltiplas e nos novos enunciados marcados por suas condições de produção (GERALDI, 2010, p.1).

No desafio de me inscrever na cadeia dialógica e produtiva da linguagem no campo da alfabetização e da formação de professores e buscando me afastar da uniformidade, da conformidade e do conformismo (GERALDI, 2010, p.1), venho delimitando os conceitos com os quais dialogo no decorrer da pesquisa, compreendendo que serão sempre (re)leituras, (re)interpretações e (re)engendramentos provisórios e abertos às réplicas.

A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes. (BAKHTIN, 1993, p. 299)

É com esta compreensão, partindo do conceito de letramento e da variedade de concepções que vêm sendo defendidas e atacadas pelos interlocutores do campo da educação, que me posicionando neste debate, apresento o conceito de multiletramentos que reelabore e reapresento nesta tese.

Soares, em 2002, alertava para a variedade de significação do conceito de letramento pela diversidade de ênfases que caracterizam o fenômeno. Embora o conceito tenha seu núcleo nas práticas sociais de leitura e de escrita, contrapondo-se ao conceito de alfabetização como aquisição do sistema de escrita, varia e hibridiza-se, sendo apresentado ora como práticas de

leitura e escrita, eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ora caracterizado pelo impacto ou pelas consequências da escrita sobre a sociedade. Ampliando a polissemia do termo, temos ainda o conceito proposto pela autora (SOARES, 2002) como “estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados”. (SOARES, 2002, p.148).

É possível perceber que a variação aqui apresentada centra-se na percepção do conceito como processo, com ênfase individual ou coletiva, além da variação quanto à interpretação do termo referindo-se ao evento ou a consequência dele (SOARES, 2002, p.145). A autora sugere a pluralização do termo, defendendo que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos.

propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (*Op.Cit.* p.156)

Concordando com Soares (2002), me parece mais apropriado pensar em letramento no plural, mas como defenderei a seguir, não apenas em função de diferentes tecnologias empregadas como recurso para a escrita. Street (2014, p. 18) justifica a utilização do termo no plural como contraposição à ênfase dominante de um letramento único e neutro. O autor (2014) propõe a compreensão do letramento em dois enfoques distintos: autônomo e ideológico. Na perspectiva autônoma, criticada pelo autor, a aprendizagem da língua é apartada do cotidiano e da vida para fins de aprendizagem “reduzindo o papel do falante/leitor a receptor passivo em vez de ativo negociador de significados” (STREET, 2014.p.132). Chama atenção para a criação, neste caso, de um conjunto separado, reificado de competências consideradas neutras, desvinculadas do contexto social que distancia a língua dos sujeitos (STREET, 2014). Sabemos que não há neutralidade nessa seleção realizada a partir de relações de disputa de poder para figurarem nos currículos escolares. São deixadas à margem outras competências e habilidades leitoras e escritoras, como por exemplo, as que se relacionam com o letramento das camadas populares menos favorecidas economicamente, práticas orais e informais, entre outras.

O enfoque ideológico do letramento, defendido por Street, “abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através dos signos” e este processo, como defende o autor, envolve relações de poder e autoridade. Constitui-se, portanto, das interlocuções vividas nas práticas sociais de leitura e escrita, no seu uso real com significados construídos sempre de modo situado cultural e socialmente pelos sujeitos em relações com outros sujeitos. (STREET. 2014 p.143). A mensagem “não é transmitida de um ao outro,

mas construída entre eles, como uma ponte ideológica, ela é construída no processo de sua interação” (AMORIM, 2001. p.143), portanto, considero primordial a busca pela compreensão e pela criticidade no que se refere aos discursos produzidos e veiculados, compreendendo-os sempre como social e historicamente situados e ideologicamente constituídos.

Ainda sobre o conceito de letramento é importante registrar que há no campo da Educação uma acirrada discussão sobre a distinção dos termos alfabetização e letramento e uma clara disputa pela significação mais apropriada destes conceitos no campo. Soares, em 2004, reconhecia alfabetização e letramento como processos distintos, embora indissociáveis e interdependentes.

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar mais adiante, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 8)

Talvez por identificar esse processo de apagamento da alfabetização e a perda de sua especificidade discutidas no texto citado, a autora, em 2005, atenua essa diferenciação, afirmando que

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis (...) (SOARES, 2005, p. 32)

Geraldi (2010, p. 9) critica o conceito de letramento e a concepção de que todos, inclusive analfabetos, apresentariam algum grau de letramento. O autor defende que o conceito de letramento introduz uma “positividade ao prever os escaninhos dentro dos quais cada letrado (no sentido vinculado a letramento) deve se enquadrar e responder adequadamente, e no espaço de seu nível, às demandas sociais de leitura e escrita que se lhe apresentam”. Nesta perspectiva, segundo o autor, a entrada desta concepção no ensino traria uma reprodução do status quo, reforçando e ampliando as desigualdades, na medida em que não produziria alterações significativas no conhecimento de alunos de classe popular.

Goulart (2014) parece concordar com o autor sobre o risco de funcionalidade, adaptabilidade e conformação à sociedade capitalista, servindo para manter o abismo entre as classes sociais que vêm, segundo autora, acompanhado do conceito, no sentido de adaptar-se para responder adequadamente às exigências e demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

A crítica de ambos autores parece dizer sobre um modo de compreender o termo que não é único. A entrada do conceito no campo pedagógico, entre os professores, não pode ser caracterizada como processo homogêneo e unificado. Afetada e buscando tomar posição neste debate, é preciso dizer de onde eu me posiciono: professora alfabetizadora, pesquisadora do campo da formação de professores em diálogo com professoras alfabetizadoras. Para discutir o conceito e tomar posição neste debate, busco pensar em como o conceito de letramento chega às escolas através de múltiplos processos de tradução (SANTOS, 2002). É importante pensar o modo como as professoras dialogam com ele e, a partir desse diálogo, como alteram ou não suas práticas pedagógicas.

Com Santos compreendo o processo de tradução como processo capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis. (SANTOS, 2002. p.239)

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. (...) Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. (*Op. Cit.* p.262)

Para Ponzio tradução é encontro, um movimento complexo de encontro de palavras que pressupõe “revelação e desvendamento” (PONZIO, 2010. p.93). O autor considera esses encontros de palavras eventos singulares que não se configuram em transcrição e que se afastam da reprodução de um sentido pré-existente. É também digressão, portanto, desvio, que transforma o discurso traduzido em novo discurso, ou seja, é criação.

A palavra manifesta aqui sua alteridade, a sua singularidade, a sua diferença, em relação a qualquer retorno a uma cena diferente daquela na qual se constitui, que lhe garanta a identidade e o reconhecimento, que lhe sirva de álibi. (*Op. Cit.* P.96)

As professoras ocupam a meu ver um papel de interlocutoras-tradutoras dos discursos a elas endereçados no campo educacional. Reconheço o campo educacional composto por

diversas esferas que produzem discursos sobre e para a escola (Universidade, formação de professores, documentos curriculares, políticas públicas, Mídias, além dos sujeitos que vivem e constroem as escolas, etc.). A partir da experiência vivida como docente em algumas escolas e como formadora nos encontros de formação com professoras é que estabeleço aqui um possível diálogo com as críticas ao conceito de letramento trazidas para o campo da educação. Deste lugar que ocupo e de onde falo não posso ignorar o efeito positivo que o conceito trouxe às práticas alfabetizadoras. Vi e vivi, enquanto professora, lendo, estudando e discutindo com as professoras das escolas em que atuava, a chegada desse conceito no final dos anos 90 do século XX. Percebi nesta experiência e vivência na escola que a apropriação, a tradução desse conceito, alterou significativamente as práticas alfabetizadoras.

Considerar o enfoque social no ensino da leitura e da escrita alterou o modo com que os gêneros discursivos eram tratados como objetos de ensino na escola, ampliou-se a oferta de gêneros discursivos primários e secundários (BAKHTIN, 1997). Ainda que a ênfase do ensino naquela ocasião, e talvez ainda hoje, fosse/seja dada ao estudo dos textos e à sua forma composicional, a concepção de linguagem que embasa tais práticas foi se alterando. Pude observar textos sem sentido que eram abundantemente utilizados como pretexto para análises fonéticas ou linguísticas serem substituídos por receitas, bilhetes, bulas, convites, charges, entre outros gêneros que passaram a povoar as salas de aula e aparecem nas narrativas produzidas pelas professoras nesta pesquisa. Ou seja, os pseudo-textos que articulavam como um trava língua, frases sem sentido, que pudessem ser decodificadas pelas crianças, perderam espaço enquanto textos que circulavam fora da escola passaram a ter sua entrada privilegiada na análise linguística realizada na escola.

Neste processo de tradução, ainda que os professores não tenham se apropriado do conceito de um determinado modo como poderiam desejar alguns teóricos, dando ênfase ao potencial etnográfico e situado das práticas de escrita e leitura de cada grupo de sujeitos, ou ainda por parte de outros pesquisadores o desejo de que não tivessem escolhido privilegiar eventos de letramento abandonando ou diminuindo a sistematização e a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos, é inegável a alteração das práticas pedagógicas a partir de sua divulgação entre os professores.

Com muita frequência ideias ou crenças originais são consideradas, por definição, produto das classes superiores, e sua difusão entre as classes subalternas um fato mecânico de escasso ou mesmo de nenhum interesse; como se não bastasse, enfatiza-se presunçosamente a “deterioração”, a “deformação”, que tais ideias ou crenças sofreram durante o processo de transmissão. (GINZBURG, 2006. p.12)

Atenta à crítica apontada por Ginzburg (2006), ao tratar da relação entre culturas, e, buscando me aproximar da criação de sentidos singular dada pelos sujeitos da pesquisa, trago para o diálogo a voz da professora Emilly Bronte, a partir de seu texto intitulado “A arte de subverter ou será realmente agir?”, escrito a partir do estímulo/desafio, feito às professoras participantes do EPELLE em 2013, para a produção de artigos que seriam dialogados e retomados nos encontros de formação, segundo calendário combinado. Emilly Bronte faz um relato reflexivo sobre sua prática pedagógica que me parece uma importante contribuição para a compreensão do processo de criação de inteligibilidades dos diferentes discursos no processo de tradução e ainda para a compreensão da coexistência entre distintas temporalidades e concepções teóricas na prática alfabetizadora.

Vivi, durante esses vinte anos de meu ofício vários momentos pedagógicos. O surgimento dos descritores na prefeitura sem haver um método único é fato, logo depois vieram as habilidades que levariam a construção do conhecimento... Quando isso se deu em mim? Já me achei construtivista, hoje me vejo interacionista. Acho que de certa maneira meio subversiva, claro que antes mais passiva e menos questionadora que hoje (assim como todo mundo). (...) (Emilly Bronte, 2014.p.1)

A professora continua o texto descrevendo o modo como desenvolve o trabalho pedagógico de alfabetização com seus alunos e nesta descrição é possível perceber sua apropriação particular-coletiva do conceito de letramento.

X

- *uso de músicas que a criança pode e deve ouvir a canção acompanhando a leitura da letra dada a ela;
- *fazer leitura diária de livros literários;
- *partindo para o trabalho diversificado oportunizamos ao aluno a análise das estruturas silábicas através de jogos de encaixe, dominó, jogo da memória etc.;
- *trabalhar rima propondo novas listas de rimas e ampliando-as;
- *o soletrando quando a dúvida de um vira atividade de todos, onde vão soletrando a palavra sugerida para que eu, enquanto escriba, vá registrando no quadro e depois todos registram para si; soletra-se a palavra e eles identificam-na; soletra a palavra proposta pela criança para que ela possa escrever melhor, lendo-a em seguida;
- *ilustrar pequenos textos ou frases. ”

Era a hora de colocar um pouco de oralidade para dar voz e efetivar construção de leitura e escrita e seus usos.

Desenvolvendo a oralidade amplia-se essa construção de conhecimento.

A mim fica claro que importa o método que uso sim e mais que isso é o significado dado à atividade, aparentemente mais tradicional, e que atende melhor meu aluno naquele momento. Importa se faz ou fez sentido o que se faz em sala de aula. Importa muito que sentido se dá a cada momento compartilhado com nossos jovens, mesmo na mais tenra idade, seja de aproximação ou de afastamento diante do objetivo maior que deveria ser a LEITURA e a ESCRITA.

O verdadeiro letramento se dá nos menores momentos de cada dia letivo, onde a mínima atenção dada àquele cidadão pode fazer a máxima diferença.

136. Texto professora Emily Bronte – conceito de letramento
Evento de pesquisa 88

Emilly marca em seu texto, as propostas práticas que utiliza com seus alunos para alfabetizá-los, enfatizando os usos da leitura e da escrita de diferentes gêneros. Relaciona letramento à atenção dada ao aluno, que nomeia cidadão, e justifica seu hibridismo pedagógico, sua metodologia e o uso de propostas “aparentemente mais tradicionais” ao sentido dado a cada atividade e ao objetivo de ensinar a leitura e a escrita.

Me permitindo uma aproximação metafórica⁸⁰ afirmo que, Emilly Bronte, como o Moleiro Menocchio descrito por Ginzburg (2006), apresenta em seu discurso uma reelaboração original que trança fios banhados de conhecimentos teóricos e práticos sem que possamos, no entanto, precisar o início e o fim de cada um desses fios.

Tudo o que vimos até agora demonstra que Menocchio não reproduzia simplesmente opiniões e teses de outros. Seu modo de lidar com os livros, suas afirmações deformadas e trabalhosas são sem dúvida sinais de uma reelaboração original. É evidente que esta não partira do nada. Cada vez com mais nitidez, vemos como ali se encontram, de modos e formas a serem ainda precisados, correntes cultas e correntes populares. (GINZBURG, 2006. p.93)⁸¹

⁸⁰ É importante ressaltar que a aproximação metafórica foi aqui pensada entre diferentes culturas (acadêmica e pedagógica) e sua relação entre teoria e prática compreendendo-as como interconstituídas sem propor uma classificação de uma ou outra como culta ou popular.

⁸¹ Utilizo a paginação a partir do arquivo em word, gentilmente disponibilizado pela autora quando o livro ainda estava no prelo, por ocasião da disciplina “Multiletramentos na escola” ministrada pela professora Paula Szundy na pós-graduação da Letras/UFRJ em 2013.

É importante ressaltar que na perspectiva dos multiletramentos esses pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam, conforme explica ROJO, com base em García-Canclini (2008[1989]):

Nesse permanente processo de tradução dos conceitos teóricos, na criação de sentidos sempre múltiplos e diversos dos discursos, entre eles, os da esfera acadêmica, as professoras vão construindo seus saberes, articulando-os em suas práticas a outros saberes já consolidados, recriando assim os conceitos com os quais operam em suas salas de aula.

Como Oliveira afirmo que

essa circularidade indica, ainda, a impossibilidade de definirmos, com clareza, onde começa e termina o processo de influências mútuas entre as ações cotidianas, chamadas práticas, e os conhecimentos formais e teóricos que lhes dão sustentação. Há sempre diálogos entre aquilo que advém dos textos e discursos teóricos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *praticantespensantes* da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2012.p.9)

Nesse processo de apropriação ativa, as professoras foram recriando suas práticas a partir de suas compreensões do conceito de letramento. Conforme acredito e afirmei em texto anterior (REZENDE, 2007), na escola, as professoras “vão se organizando e se rearranjando entre antigos e novos jeitos de se ensinar”, compondo e recompondo seus saberes dos fios também teóricos que são tecidos nas formações num processo de interconstituição discursiva. “É possível afirmar que nas escolas coexistem diversas temporalidades; nosso desafio, portanto, é quebrar as hierarquias entre elas, realizando a ampliação de aprendizagens e não apenas a substituição de saberes em função de modismos pedagógicos”. (REZENDE, 2007.p. 41)

É preciso registrar que cada corrente teórica vai deixando marcas nos modos das professoras alfabetizarem, mas cabe ressaltar que estas diferentes concepções se sobrepõem e coexistem nas práticas alfabetizadoras. O que vi acontecer nas escolas em que atuo e atuei e que podemos ver no discurso da professora Emilly Bronte foi/é a alternância e a coexistência de diferentes concepções teóricas embasando suas escolhas pedagógicas.

Anuncio aqui essa criação particular-coletiva, por compreender que a produção de sentidos construída na interrelação dos sujeitos nas escolas, em contato com discursos de outras esferas, é também subjetiva e singular, pois cada uma delas, em seu trabalho autoral com a linguagem, vai recriando significados, de forma única, a partir de suas experiências, o que retoma o ciclo de coletividade na produção de significação, já que não é realizado de forma isolada mas num

processo necessariamente alteritário. Dito de outro modo, posso afirmar que a produção de sentidos é sempre construída culturalmente, socialmente, historicamente e alteritariamente.

Diante dessa (re)criação plural do conceito de letramento pelas professoras a profusão de diferentes gêneros pôde ser notada e o processo de ensino e aprendizagem da língua foi se alterando. Junto aos estudos de Emília Ferreiro e Vigostki⁸² que acredito terem tido ampla, embora, parcial e limitada, entrada no campo pedagógico, a partir dos cursos de formação continuada de professores, o processo de alfabetização deixou de ser visto apenas como codificação e decodificação de partes isoladas da língua. O texto passou a ser o elemento primordial nas propostas de alfabetização e livros didáticos. GONDIM (2015:3)⁸³ aponta aspectos relevantes da entrada do conceito de letramento no campo pedagógico, afirmando que:

A incorporação de conhecimentos de perspectivas marcadas por referenciais teóricos psicolinguísticos que colocaram foco na natureza linguística do processo de alfabetização, como as teorizações de Ferreiro, e a tendência de se abordar a aprendizagem da leitura e escrita de uma perspectiva histórica e sociológica com foco na interação verbal entre os sujeitos, possibilitaram, ao longo desses anos e nos subsequentes, discussões mais aprofundadas sobre o ensino da língua nas séries iniciais. Além de ter revelado outros aspectos e dimensões da língua pouco conhecidos no campo da educação, ampliando as possibilidades de compreensão do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, assim como, dos problemas a ele relacionados.

As professoras se apropriam, cada qual segundo suas possibilidades partilhadas de compreensão e criação de sentidos individuais-coletivos dos conceitos da esfera acadêmica, e neste sentido, reafirmo que as críticas ao conceito de letramento e seu suposto potencial no esvaziamento das práticas alfabetizadoras, feitas no campo da educação, referem-se mais à entrada e apropriação do conceito no campo pedagógico do que especificamente ao quadro teórico elaborado e difundido. Sobre esta discussão, Andrade (2011) alerta que

as ideias que os estudos de letramento trazem deveriam enriquecer o conhecimento já instalado da formação do professor brasileiro. Entretanto, chegaram de tal modo,

⁸² Esta observação baseia-se na experiência vivida como formadora, com professoras alfabetizadoras, quando tive oportunidade de levar à discussão conceitos da teoria construtivista e sociointeracionista, no EPELLE (2012), no curso de extensão Linguagem e cultura escrita: alfabetização, leitura, escrita e oralidade na Educação Básica, vinculado ao programa mais leitura - Formação de mediadores de leitura oferecido pelo LEDUC/UF RJ em 2012 e no programa do Ministério da Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, em 2013. Em todas as ocasiões muitas professoras relataram não terem conhecimento aprofundado sobre os temas e/ou demonstraram dificuldade em relacionar-se com os conceitos articulando-os com elementos de suas práticas na produção de seus discursos.

⁸³ Texto elaborado para compor um livro do grupo de pesquisa, ainda em vias de publicação.

colocando a força do movimento em certos pontos (o analfabeto pode ser letrado) e silenciando outros (um grau de letramento alto é o que se almeja), que não houve boa recepção, com razão.(p.203-204).

Retomando meu percurso pela significação do conceito de multiletramentos, em diálogo com as críticas que envolvem o conceito de letramento e sua plurissignificação, como Goulart, considero “preocupante que tantos letramentos (científico, literário, matemático e outros) tenham vicejado no panorama de propostas educacionais” (GOULART (2014, p.43). Harvey Graff⁸⁴, alerta para a banalização do conceito de letramento com um processo de adjetivação em que, acompanhado de um adjetivo, o letramento distancia-se do seu núcleo fundamental de significação ligado ao uso social da leitura e da escrita, passa a ser utilizado como sinônimo de aprendizado, de habilidade instrumental, como em “letramento musical”, “letramento matemático”, entre outros. Brian Street, corrobora com esta compreensão, afirmando que “quanto mais esses usos se distanciam das práticas sociais da leitura e da escrita, mais evidente fica que o termo “letramento” está sendo usado num sentido estreito, moral e funcional para significar competências ou habilidades culturais” (STREET, 2014, p. 148).

Nas diferentes pesquisas consultadas na revisão de literatura realizada encontrei variadas definições para letramento digital. Esse conceito, no entanto, parece ser recorrentemente empregado envolto numa concepção instrumental e aplicacionista no uso da tecnologia da qual discordo e busco me afastar. Souza (2007) apresenta diferentes definições de letramento digital, classificando a utilização desse conceito como definição ampla ou restrita.

A complexidade de se definir letramento digital faz-se clara, em primeiro lugar, pela falta de um termo academicamente validado, pois geralmente, encontramos variações múltiplas, como letramento eletrônico, letramento tecnológico, competência tecnológica, dentre outros. Além disso, a literatura relacionada ao termo varia entre aspectos técnicos (cf. Bruce, Peyton, 1999) e significados cognitivos, psicológicos e sociológicos (cf. Gilster, 1997). (SOUZA, 2007, p.38)

Dias (2012) contribui com minha compreensão ao reconhecer o letramento digital como um dos componentes essenciais do multiletramento, mas não como único. O conceito, pluralizado, está ancorado na multisssemiose e multimodalidade⁸⁵, potencializadas na cultura em rede, mas

⁸⁴Em conferência no V Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, realizado em agosto de 2014, na Universidade Federal de Minas Gerais.

⁸⁵ Mantenho a opção teórica pela noção de interculturalidade mas cito aqui o conceito usado por DIAS (2012).

também relacionado à multiculturalidade, na multiplicidade de práticas de letramento e dos diferentes modos de vivê-las na contemporaneidade.

Encontrei no conceito de Multiletramentos⁸⁶, cunhado pelos pesquisadores do New London Group (2000) e discutido e difundido no Brasil por Rojo (2008; 2009; 2012; 2013) uma compreensão que acredito seja capaz de potencializar um letramento crítico e ideológico, e que decidi portanto utilizar nesta pesquisa.

Multiletramentos, uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística. (NEW LONDON GROUP, 2000, p.5)

O New London Group (2000.p.26) apresenta a multimodalidade não apenas como a união de diferentes modalidades de significação (linguísticos, visuais, gestuais, auditivos, espaciais, e suas possibilidades de significação - semioses) mas na permanente relação entre eles e sua dinamicidade. A multimodalidade foi potencializada pela criação dos computadores ligados à internet e passou a compor os ambientes virtuais. É muito mais comum que, ao visitar um site, encontremos mensagens multimodais, com diferentes semioses em interrelação, do que modalidades de signos e suas possibilidades de significação em separado ou coexistindo isoladamente, seja em plataformas digitais, seja nos espaços em que transitamos fora da *web*.

(...) as imagens da mídia de massa relacionam a linguística ao visual e ao gestual de formas primorosamente coordenadas. Ler os meios de comunicação de massa, apenas pelos seus signos linguísticos não é suficiente. Revistas empregam uma gama intensivamente variada de gramáticas visuais de acordo com o seu conteúdo social e cultural. Um roteiro de uma comédia não teria nenhuma das qualidades do programa, se você não tivesse a “sensação” originada nos signos áudio-visuais e gestuais. Um roteiro sem esse conhecimento permitiria apenas uma leitura muito limitada. Da mesma forma, uma visita a um shopping center envolve um monte de texto escrito. No entanto, tanto um engajamento prazeroso quanto crítico num shopping irá envolver uma leitura múltipla que inclui não só a concepção de linguagem, mas também inclui uma leitura espacial da arquitetura do shopping além da significação de sinais escritos, logotipos e iluminação. O McDonald tem assentos duros, a fim de mantê-lo

⁸⁶ A proposta surgiu em 1996 quando um grupo de pesquisadores, o New London Group (NLG, 1996), reuniu-se para discutir o estado da pedagogia dos letramentos, em função das disparidades nos resultados educacionais que pareciam não estar melhorando nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. Este movimento deu início ao que chamamos de Novos Estudos de Letramento (ROJO, 2012; AGUIAR e FISCHER, 2012). A primeira publicação reunindo textos de pesquisadores dos países citados foi divulgada em 2000 sob o título: “Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures”.

em movimento. Cassinos não têm janelas ou relógios, a fim de remover os indicadores tangíveis da passagem do tempo. Estes sentidos espaciais e arquitetônicos são profundamente importantes e cruciais para ler os projetos disponíveis e para projetar futuros sociais.⁸⁷(The New London Group. 2000.p.28)

Os autores do grupo (NLG) propõem uma pedagogia dos multiletramentos como enquadramento crítico (critical framing) a partir de quatro princípios pedagógicos: Prática Situada, Instrução Explícita, Estrutura Crítica e a Prática Transformada. (Kalantzis e Cope, 2000.p.237). A proposta não é apresentada como substitutiva e única, mas como complementar aos saberes docentes, como mais um recurso didático para o ensino, ou seja, como estratégia complementar que auxilie professores e alunos no trato com a linguagem no mundo contemporâneo, isto é, com discursos multissemióticos e multimodais.

Nos mundos da vida pública, trabalho e aprendizagem formal, o conhecimento é construído através da imersão na experiência prática (Prática situada); unida com conceitos explícitos e teorias as quais explicam processos subjacentes (Instrução Explícita), através da localização do conhecimento em seu contexto de relevância e reflexão sobre os seus propósitos (Enquadramento Crítico); e através da transferência de conhecimento ganho em um contexto para outro, o qual será inevitavelmente similar e diferente em certos aspectos (Prática Transformada). (KALANTZIS e COPE, 2000. p. 240)⁸⁸

Da proposta apresentada interessa-me fixar para esta pesquisa a ideia de um trabalho pedagógico comprometido com práticas situadas, ou seja, tomar como objeto de estudo elementos que favoreçam o engajamento dos sujeitos na realidade social em que estão inseridos de modo local e global, que promovam a compreensão crítica (enquadramento crítico) através do estu-

⁸⁷ Traduzido do original: Reading the mass media for their linguistic meanings alone is not enough. Magazines employ vastly different visual grammars according to their social and cultural content. A script of a sitcom would have none of the qualities of the programme if you didn't have a 'feel' for its unique gestural, audio and visual meanings. A script without this knowledge would allow only a very limited reading. Similarly, a visit to a shopping mall involves a lot of written text. However, either a pleasure or a critical engagement with a mall will involve a multiple reading that not only includes the design of language but also includes a spatial reading of the architecture of the mall and the placement and meaning of the written signs, logos and lighting. McDonald's has hard seats in order to keep you moving. Casinos do not have windows or clocks in order to remove tangible indicators of time passing. These are profoundly important spatial and architectonic meanings, crucial for reading Available Designs and for Designing social futures.

⁸⁷ No original: So the challenge of Transformed Practice (doing something in an unfamiliar context) might lead one into the explicitness of Overt Instruction (what do the rules of the game seem to be?). Or Overt Instruction (this is how meanings work in this particular context) might lead into Critical Framing (why do they seem to work this way?) which relates comparatively back to the Situated Practice of students' lifeworld experiences (how do similar or different meanings work for you?). Tradução de AGUIAR e FISCHER, 2012. p.118.

⁸⁸ Utilizo aqui a nomenclatura utilizada em Portugal.

do, debate, teorização sobre a prática situada (instrução explícita) e a remixagem, criação, ou a reconfiguração/transformação dos objetos ou situações em novos sentidos possíveis (prática transformada).

É interessante destacar que em documentos publicados na Europa, mais especificamente em Portugal, tomei conhecimento do conceito literacia dos media⁸⁹, que aproximo do conceito de multiletramentos proposto pelos autores do NLG em sua dimensão crítica, multissemiótica e multicultural, como se pode ler no excerto retirado do Referencial de Educação Para os Media⁹⁰ publicado em Portugal em abril de 2014:

“Ler criticamente” os media supõe ser capaz de reconhecer e valorizar aquilo que neles contribui para o alargamento de horizontes, para o conhecimento do que se passa no mundo, para o acolhimento da diversidade de valores e mundividências e para a construção das identidades. Envolve também a aquisição de processos de autodefesa face aos riscos e ameaças, incluindo os que advêm dos novos media e das redes sociais.

A declaração publicada pela UNESCO (2014), intitulada “*On Media and Information Literacy in the Digital Era*”⁹¹, apresenta propostas e compromissos para a democratização da mídia através da educação, como podemos ler em seu site⁹²:

Os Estados-membros da UNESCO e organizações internacionais devem facilitar a aquisição de habilidades básicas no uso de computadores para todos, popularizar a implementação do uso de tecnologia de informação e a comunicação para o desenvolvimento sustentável e a paz.(UNESCO, 2014)

Identifico no documento da UNESCO uma concepção de letramento que, embora apresente um enfoque crítico dos discursos midiáticos e uma proposta de educação voltada para a autoria, se configura como proposta pautada fundamentalmente em habilidades e competências individuais e por isso afasta-se da concepção por mim defendida e (re)elaborada nesta pesquisa.

A literacia mediática e de informação implica na capacidade de combinar uma variedade de habilidades e competências, a fim de fazer uso da informação e meios de comunicação, incluindo o desenvolvimento de novas mídias, para atingir os objetivos pessoais. Estes objetivos estão fortemente relacionados com o crescimento individual (por exemplo, desenvolvimento de tarefas, construção de identidade, gestão de

⁹⁰ Opto por utilizar a grafia portuguesa neste caso por se referir ao título do documento.

⁹¹ Mantenho em inglês o título do documento que pode ser traduzido por Mídia e informação na era digital.

⁹² Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

relacionamentos, a aprendizagem ao longo da vida, etc.) e os desafios sociais (organização de informação, participação no discurso público, a ética e os direitos humanos, a privacidade, etc.).(UNESCO, 2014, p.6)⁹³

Aprender a lidar com práticas sociais multiletradas é importante não apenas para promover a leitura crítica do mundo, mas também para permitir aos sujeitos a reconfiguração dele a partir de lógicas mais democráticas, colaborativas e inclusivas. Com Rojo (2008; 2009; 2012; 2013) e Street (2000; 2014) compreendo que diferentes sujeitos vivem de forma diversificada os muitos eventos de multiletramentos do qual participam, o que me leva a reafirmar a importância de considerar permanentemente a relação local/global nos eventos propostos na escola e na necessidade de uma perspectiva ideológica de letramento. Buscando me afastar de uma perspectiva autônoma e funcional de letramento, que está a serviço de uma ideologia dominante e pretende preparar os sujeitos para novas demandas da sociedade capitalista, compreendi ser melhor evitar a adjetivação de letramento como no caso de letramento digital ou tecnológico, mas considerando seu caráter situado, e, portanto, múltiplo, defendo a pluralização o termo. Colabora para essa tomada de posição o fato de compreender de forma imbricada as práticas de leitura e escrita nos meios digitais e as demais práticas inseridas na sociedade, não realizando uma dicotomia entre real e virtual, entendendo-os como espaços complementares e intervenientes. Assim como não pretendo apresentar alfabetização e letramento como conceitos concorrentes, mas complementares, desenvolvo a compreensão de que os eventos de letramento ou os diferentes graus de letramento não podem ser pensados de forma separada das relações sociais das quais os sujeitos participam, sejam elas virtuais ou presenciais.

Diversos estudiosos chamam a atenção para níveis de letramento⁹⁴ em sujeitos analfabetos e para a não-existência do grau zero de letramento, mesmo em sociedades ágrafas, nesta pesquisa foi possível perceber que essa lógica se aplica também ao ambiente digital. Comunidades e sujeitos que, embora não tenham acesso pleno à comunicação mediada por dispositivos, convivem nesta sociedade da informação marcada pela cibercultura e têm contato, ainda que de forma difusa, aos artefatos culturais tecnológicos.

⁹³ Tradução realizada a partir do original: Media and information literacy entails the ability to combine a range of skills and competencies in order to make use of information and media, including new media developments, for achieving personal objectives. These objectives are strongly connected with individual growth (e.g. developmental tasks, identity construction, management of relationships, lifelong learning etc.) and societal challenges (organizing information, participation in public discourse, ethics and human rights, privacy, etc.).

⁹⁴ Ver SOARES, 2003; CORRÊA, 2001;



A professora Julia, durante entrevista coletiva realizada nesta pesquisa, colabora com a argumentação desenvolvida nesta tese ao relatar sua dificuldade e pouca familiaridade com artefatos digitais, como *smartphone* e computador, ao mesmo tempo em que ressalta a importância do trabalho com diferentes recursos semióticos⁹⁵ na prática pedagógica, como o uso de vídeos, pesquisa de textos em sites de busca e uso de jogos digitais. Tal postura evidencia seu compromisso de superar suas dificuldades e oportunizar aos alunos acesso aos artefatos tecnológicos e ao trabalho pedagógico (consumo e produção) com discursos que circulem em diferentes formatos, nos ambientes digitais.

Não posso negar. Eu não posso negar o uso nem negar o acesso. Então, eu tenho na sala de aula, e uso e deixo eles usarem também. Eles manipulam o computador. Deixo jogar, também. Baixo jogo, mostro como é que pesquisa. Mas, tudo no limite, se passar muito eu já não sei. Eu estou doida pra fazer um vídeo lá, de um casamento que eles querem. A gente fez uns bonecos, e eles querem fazer o casamento dos bonecos. Aí, eu falei, “gente, tem que filmar isso”. Mas, essa coisa da filmagem, de montar um filme, eu não sei fazer ainda. Então, eu dependo que alguém me ensine, como é que é porque todo mundo diz, “É muito fácil” É muito fácil pra quem sabe, pra quem não sabe é muito difícil. Aí, eu falo pra você, “trabalhar com texto é muito fácil” pra quem não trabalha com texto não acha fácil. Então, nem todos têm [computador], mas é importante porque ele está na nossa vida, então, é necessário que as crianças tenham contato com ele, mesmo que a professora não saiba muito usar. É, porque, assim, é uma limitação minha, mas eu não posso limitar o uso do meu aluno porque eu tenho essa limitação. Entendeu? Então, assim, está na vida de todo mundo, então, talvez na minha fala, eu fale assim, “não é o mais importante para a sua vida, existem outras coisas”, eu não vou falar, “eu não consigo viver sem” pra eles, entendeu? A minha fala talvez não vai ser essa, mas a importância que ele existe. (...) As crianças do Realfa até falam, “você não tem celular?”, “Não, não tenho celular” “Por que você não tem?” Eles acham que tem a ver com o financeiro, com dinheiro, né? Mas não tem a ver com isso.(...) Ali na Maré tem uma comunidade inteira que não tem luz.(...) Mora embaixo do viaduto. (...) Se eu tenho pra

⁹⁵ Opto por nomear como recursos semióticos e não tecnológicos por considerar, que embora a multiplicidade na produção de signos seja possibilitada ou ampliada pelo uso da tecnologia, não é a tecnologia em si que traz novas possibilidades de significação, mas os sentidos produzidos a partir dos discursos multissemióticos que os recursos técnicos facilitam ou propiciam. As práticas pedagógicas (e todas as demais práticas sociais, de modo geral) determinam os usos tecnológicos e não o contrário. O que está em jogo é o trabalho com discursos multimodais, esses discursos, mediados por dispositivos tecnológicos, é que entram na negociação de sentidos entre a professora e seus alunos.

acessar isso pra ele, eu não vou emprestar? Ora, se ele não tem! É justamente o movimento contrário. (...) Eu acho que o vídeo é muito significativo pra eles porque, assim, alguns alunos, eles não têm muitas dimensões sobre o que a gente está falando. Então, quando ele vê o vídeo, ele consegue pescar algumas coisas que não, não teria, assim, naturalmente. (Professora Julia em entrevista coletiva em junho de 2014)

Esta proposta aqui apresentada parece responder à crítica feita por GERALDI (2014) de produzirmos níveis diferentes de letramento para sujeitos sociais diferentes. Acredito que esta perspectiva de trabalho corrobore para produção de respostas críticas com todos os alunos e não apenas com alguns de determinada classe social. Segundo o autor,

para chegar ao nível da crítica, é preciso definir-se como lugar de ensino-aprendizagem não da totalidade dos campos das atividades humanas (e, portanto, introdutora dos sujeitos sociais a todos os gêneros de discurso), mas de áreas socialmente privilegiadas que levem à constituição de sujeitos sociais críticos e eticamente responsáveis, no sentido de responsabilidade tal como cunhado por Bakhtin (2010): não uma responsabilidade moral para consigo mesmo, mas uma responsabilidade ética fundante da relação com a alteridade. (GERALDI, 2014.p.33/34)

Multiletramento na perspectiva defendida nesta pesquisa se constitui num processo permanente composto de acontecimentos éticos/estéticos/linguísticos vividos como atos responsivos permanentes, que vão alterando os sujeitos com e no uso das linguagens com e a partir dos outros, possibilitando um posicionamento frente ao vivido. Como processo semioético em que ser é estar junto e produzir signos e, portanto, criar realidade, ou seja, é ao mesmo tempo ato de comunicação e ato político. Ao propor a Semioética como uma atitude da semiótica, Ponzio e Petrilli, ressaltam que esta atitude, calcada radicalmente nas relações alteritárias entre os sujeitos, possibilita uma consciência sobre nossa responsabilidade em relação à vida planetária (PONZIO, 2013.p.375). Nas palavras de Petrilli (2011)

a semioética da tradução contribui para enfatizar a necessidade da alteridade em contraposição à identidade. A alteridade põe em relevo a alteridade do outro e também a minha própria alteridade em relação a mim mesmo. Com efeito, em uma perspectiva alteritária, os direitos dos outros (sujeito real e não um outro abstrato), são reconhecidos primariamente. Por isso, sugerimos remetermo-nos ao outro, numa lógica alteritária, não apenas em termos teóricos, mas práticos e concretos, certos de que esta é a única perspectiva para a sobrevivência da semiótica, e mesmo da vida, de uma vida baseada em valores como paz, amor, justiça, responsabilidade, acordo, liberdade, hospitalidade, acolhimento, escutam diálogo, diferença não indiferente. (tradução nossa) ⁹⁶

Pensar nos processos de multiletramentos como postura epistemológica é pensar num modo como vamos significando o mundo, dando sentido aos signos no mundo e como nos posicionamos diante deles a partir da leitura, da crítica e da produção de signos dos mais diversos, sempre em relação com os outros sujeitos que partilham e produzem conosco nossas possibilidades de existência. Essa concepção não nos encaminha para uma individualização no processo, visto que é social e historicamente situado e, portanto, dependente sempre do outro com o qual nos relacionamos. Apoiada em Kleiman (2007), afirmo que esta não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas uma mudança de objetivos, objetos e modos de se relacionar com o outro e com o discurso na escola.

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. (KLEIMAN, 2007, p.4)

A argumentação que venho desenvolvendo a favor dos multiletramentos como postura epistemológica e também como postura pedagógica e política remete à discussão sobre a importância do ato de ler em Paulo Freire. Para ele “desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão juntas” (FREIRE, 1989.p.29). Freire afirma que “ninguém começa a ler a palavra, porque quando a gente começa a ler, o que temos à disposição da gente é o mundo. E a gente compreende o mundo na medida em que a gente o compreende e o interpreta” (FREIRE, 1997)⁹⁷.

Freire compreende o processo de alfabetização, a aprendizagem dos signos linguísticos sempre em relação com os signos da vida, num contínuo processo de compreensão responsiva, de interpretar o mundo, num encadeamento que para o autor é sempre coletivo, compartilhado.

⁹⁶ La semioética de la traducción contribuye a enfatizar la necesidad del humanismo de la alteridad contra el humanismo de la identidad. El Humanismo de la alteridad pone en relieve la alteridad del otro y también mi propia alteridad con respecto a mí misma. En efecto, en una perspectiva de humanismo de alteridad, los derechos del otro (el individuo real y no el otro en abstracto), se reconocen primariamente. Por esto, sugerimos remitirnos al otro, a la lógica de la alteridad y no sólo en términos teóricos, sino prácticos y concretos, seguros de que esta sea la única perspectiva de supervivencia de la semiosis, de la vida misma, de una vida basada en valores como paz, amor, justicia, responsabilidad, acuerdo, libertad, hospitalidad, acogida, escucha, diálogo, diferencia no indiferente. (PETRILLI, 2011.s/p.)

⁹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hgdnZDTEBiU> acesso em 04 de abril de 2015.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989.p.21)

Nossa inserção crítica no mundo e nossa inserção no mundo multiletrado, está sempre e necessariamente relacionada à nossas experiências concretas de existência, nossa inserção social e cultural. Interpretamos os signos do mundo, tomamos contato com cores, cheiros, formas, vamos dando significado a realidade que nos cerca, compreendendo, inclusive nossas possibilidades de ser e estar neste mundo e nossas possibilidades de transformá-lo a partir das relações que nele estabelecemos. Podemos compreender, portanto, a palavra para Freire como contextual e histórica, o texto tem relação direta com contexto, e é assim que precisa ser trabalhado nas práticas educativas, a partir de seu contexto. Relaciono a concepção de leitura freireana com a teoria dos signos em BAKHTIN (2006) e ao conceito de multiletramentos que venho defendendo neste trabalho, afinal para Bakhtin,

a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2006. 36)

A ideia de que os signos não-verbais não podem ser isolados dos discursos nos reafirma a necessidade de compreendermos que os signos de diferentes naturezas semióticas disponíveis no mundo são material privilegiado das práticas de multiletramentos. Para Bakhtin “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (*Op.Cit.* p.36), portanto, a permanente relação da palavra com o mundo fica evidente também neste autor nos possibilitando compreender tanto a multissemiótica quanto a interculturalidade que são base dos processos de multiletramentos, em ambos os autores, Bakhtin e Freire.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989.p.9)

Compreender o mundo como *sígnico* e sua leitura como processo permanentemente imbricado com a formação da consciência, compreendida como fato sócioideológico, que é necessariamente criado na relação com o outro no mundo nos faz ampliar a perspectiva de leitura para além da relação estritamente com o signo verbal e portanto, afirmar que os eventos de multiletramentos propostos na escola estão ensinando mais do que apenas a decodificação de signos, ensinamos muito mais que ler as palavras, ensinamos também a ler o mundo.



Freire, educador progressista e democrático, defensor de uma pedagogia crítica a favor das classes populares, em seus diversos textos afirma a possibilidade de um processo de alfabetização como processo contra hegemônico de empoderamento do povo. Ressaltando a obviedade constitutiva da afirmação, Freire reforça a necessidade de garantirmos o direito de todos dizerem sua palavra e o dever de ouvimo-las, estabelecendo um diálogo efetivo com o outro e com o mundo como condição de um ininterrupto processo de devir indentitário. (FREIRE, 1989, 1997)

YouTube BR

Ultima Entrevista a Paulo Freire 1º parte

cbuson
Inscrever-se 538

417.246

+ Adicionar a Compartilhar Mais

930 64

Aproximo o pensamento de Freire e Bakhtin também para compreender o conceito de inacabamento do sujeito e do dialogismo constitutivo que pressupõe esta escuta responsiva defendida e valorizada pelos autores. Bakhtin afirma que

se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida —, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-*vir*, devo não coincidir com a minha própria atualidade” (BAKHTIN, 1997.p.34).

Encontro eco dessa ideia de inacabamento e incompletude nas palavras de Freire, ao sustentar que “somos seres, homens e mulheres inacabados com vocação do ser mais, em permanente processo de busca do ser mais”. Opondo a adaptação ao mundo à inserção nele, o autor aposta na possibilidade de alteração da realidade. A inserção no mundo, segundo Freire, “é uma tomada de decisão no sentido de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997). Recusando a passividade frente às desigualdades, defende que essa (con)firmação do real “é falsa e ideológica pois toda realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela” (FREIRE, 1997). Nesta pesquisa busquei compreender esta intervenção no mundo a partir da leitura e produção crítica e criativa de signos, dos processos de multiletramentos vividos pelos sujeitos em interlocução *online*.

Como investimento na necessária autonomia intelectual dos sujeitos e reconhecendo como princípio a incompletude e não-neutralidade de todo e qualquer conhecimento, dentre eles os linguísticos, considere relevante investir no delineamento do conceito de multiletramentos, que está baseado em dois pilares: *multissemiose*, variedade nos modos atuais de criar significado; *interculturalidade*, ou seja, diversidade cada vez maior de sujeitos em relação e aos modos como esses sujeitos, segundo sua inserção cultural e histórica, dão sentido aos diferentes eventos multiletrados, às interlocuções com o outro em suas vidas. Tal conceito deve ser necessariamente vinculado à perspectiva ideológica do letramento (STREET), por evidenciar a dimensão ideológica dos signos no trabalho com a linguagem e colocar ênfase na questão ética no trato com o outro, com seus discursos, conhecimentos e saberes. É neste sentido que relaciono-o à proposta de ecologia de saberes (SANTOS; 2006) entendendo-o como possível estratégia política e epistemológica capaz de enfraquecer hierarquias entre conhecimentos e culturas investindo na justiça cognitiva a partir da formação docente e, possivelmente, reverberando nas práticas pedagógicas.

Cabe registrar que todo este processo não pode ser considerado dado, resolvido, sem conflito. É importante que possamos vivenciar junto às professoras, estes princípios numa formação docente democrática e ecológica, para que elas sejam fortalecidas e possam investir em práticas mais emancipatórias e democráticas com seus alunos. Que reconhecendo que em todo conhecimento reside também uma ignorância, possam ter a autonomia para selecionar os conhecimentos que considerem relevantes para figurarem no currículo de suas salas de aula a partir de critérios de validade éticos e democráticos, que sejam úteis aos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Neste trabalho, me detive às contribuições filosóficas que Paulo Freire traz sobre alfabetização e linguagem, sem me debruçar especificamente sobre o método de alfabetização proposto por ele. Acredito que as alterações da arquitetônica como estruturação do discurso, que religa arte e vida na criação de signos e, portanto, do mundo, altera o modo como concebemos o ensino, que não se deterá apenas à compreensão do código. Defendo com Bakhtin que “o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho” (Bakhtin, 2013. p.43). E entendo com base em Freire e Bakhtin que esse processo se dá no efetivo trabalho do sujeito com e na linguagem, através da análise, da síntese, da elaboração e da reelaboração de signos em suas mais variadas formas na composição de discursos. Porque

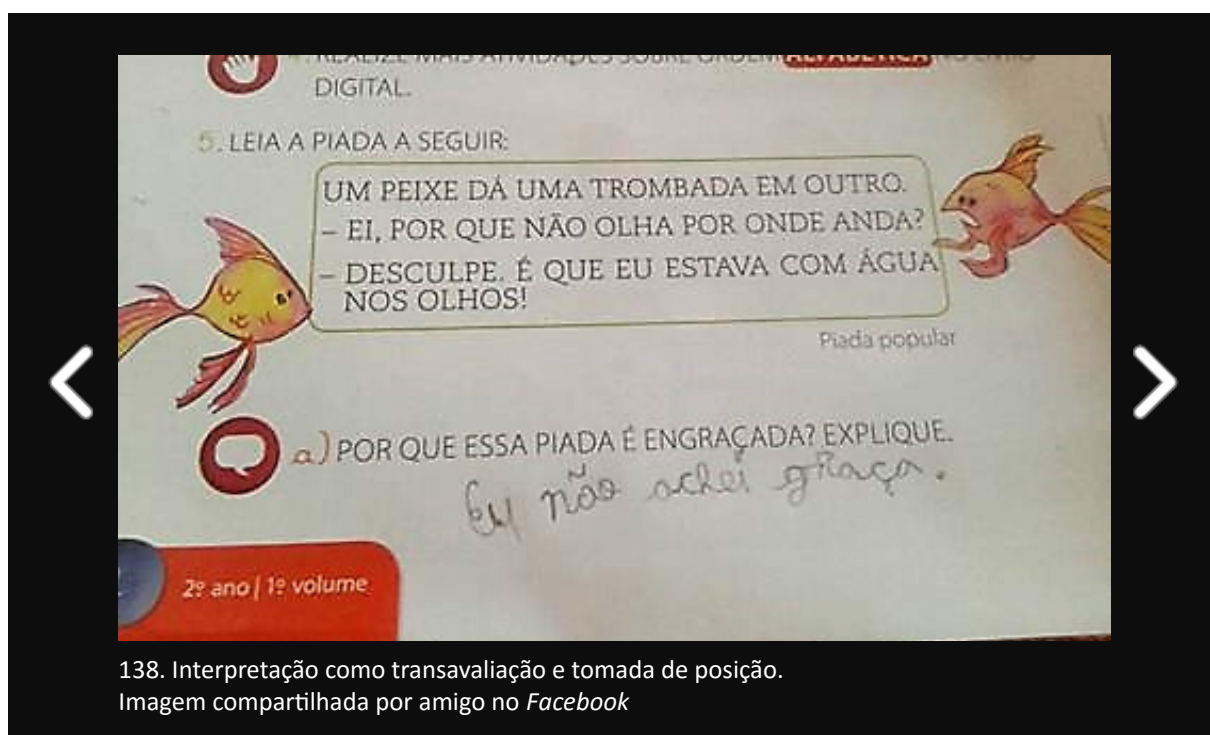
O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (...) Só se tornam instrumentos de produção nas mãos do experimentador. (...) Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. (BAKHTIN, 2006.p. 95)

A decodificação é um processo determinado pelo código, ou seja, pelos sinais de que trata Bakhtin (2006), é baseado num processo de reconhecimento e identificação. Este processo embora necessário e importante parte do trabalho de reconhecimento dos sinais de uma cultura e é o que apresenta o menor grau de alteridade, por se restringir a uma convencionalidade.

A indicialidade diz respeito à natureza obrigada da relação entre o signo e o seu objeto, uma relação regulada pela dinâmica de causa e efeito, da necessária contiguidade

espaço-temporal, pré-existente à interpretação. Quando predomina a indicialidade, os processos de tradução-interpretação servem simplesmente para evidenciar as correspondências entre signos lá onde já existem. Aqui o grau de trabalho criativo implicado é o mínimo. (PETRILLI, 2013.p.347)

Por esta compreensão faço a crítica ao trabalho de interpretação realizado muitas vezes na escola que restringe-se à interpretação do valor indiciário dos signos da vida que são usados para evidenciar a correspondência dos signos com a realidade, como representação de um real já dado, conformando os sujeitos em papéis sociais definidos, em possibilidades já existentes. Neste processo esvazia-se a compreensão responsiva (BAKHTIN, 2006) diminui-se o potencial plural e polissêmico dos signos. Em minha perspectiva uma proposta de multiletramento ultrapassa a leitura convencionalizada, indicializada em que os processos restringem-se à representação, verificação e decodificação.



138. Interpretação como transavaliação e tomada de posição.
Imagem compartilhada por amigo no Facebook

Petrilli (2013) citando Welby afirma que o método tradutivo é pictórico, coloca em evidência um componente dos signos verbais que é irredutível à indicialidade ou à convencionalidade. Parece claro que os processos educativos centrados na interpretação como processo de identificação, decodificação e representação, insistindo na exclusiva descoberta do que está dito, do que o autor quis dizer, coloca de lado a alteridade, o dialogismo e o potencial criativo do ato de “transavaliação da tradução” que possibilita uma ampliação do processo de significação como tomada de posição, de resposta responsável e da própria capacidade criativa dos signos e dos interpretantes.

O elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. Disso não se conclui que o componente de “sinalidade” e seu correlato, a identificação, não existam na língua. Existem, mas não como constituintes da língua como tal. (BAKHTIN, 2006.p. 95/96)

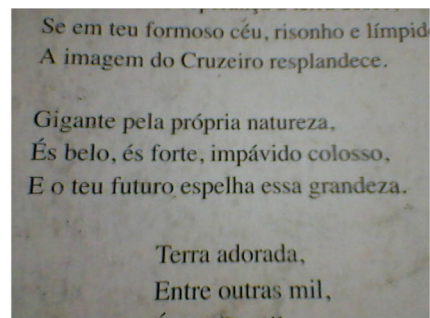
Aponto, pois, a relação icônica com o signo como uma relação interessante a ser ressaltada nos processos comunicativos e entre eles os formativos. É preciso desenvolver a iconicidade como capacidade criativa dos signos. Dito de outro modo, o processo de comunicação é um processo de tradução permanente que embora inclua a relação indiciária do signo com seu interpretante não encerra-se nela. É importante ressaltar que estas relações interpretativas não ocorrem de forma estanques e dissociadas nem podem ser controladas de modo previsível por nenhum participante do ato comunicativo, precisam ser negociadas entre os participantes da cena formativa. É exatamente esta ambivalência, esta imprevisibilidade que convoca à relação dialógica. É o convite à compreensão ativa e respondente que proporciona um ambiente de criação, de reformulação, de tradução.

O que muda, portanto, numa proposta de multiletramentos não é o método de alfabetizar, mas de compreender o processo de comunicação e de aprendizagem. Aprendemos através dos signos, partilhando significados, portanto, é preciso pensar o ensino como interlocução. Esta compreensão altera o modo como direcionamos nosso planejamento, escolhemos os objetos de aprendizagem e a maneira de trazê-los para as situações didáticas, potencializando o ensino da leitura e da escrita, das palavras, das imagens, dos áudios, dos gestos... do mundo.

Parece possível assumir que na medida em que incluímos o outro, com toda sua inteireza, na relação de aprendizagem, reconhecendo sua cultura, seu potencial como tradutor e produtor dos signos na escola, na vida, no mundo, estaremos investindo num conhecimento prudente, numa ecologia de saberes que pode ampliar a justiça cognitiva e a alteração do mundo como hoje o conhecemos.

4.1.1 A ARTE DE SUBVERTER OU SERIA AGIR

Escolhi alguns eventos, selecionados da narrativa de Emily Bronte, em seu texto, “A arte de subverter ou seria agir”, que considero interessantes para discutir o processo de multiletramentos proposto neste trabalho.



trecho do hino nacional para entender de que gigante estavam falando em jornais anúncios de TV;



2013



e o jornal começou a fazer sentido ligado ao trecho do hino nacional que nos propiciava a chance de pensar de que gigante se fala no hino e na passeata, manifestando pelo país ou no anúncio para a copa das confederações 2013.

ROJO (2013:14), discutindo a pedagogia dos multiletramentos afirma com base nos autores do NLG que uma educação linguística adequada a um alunado multicultural precisa considerar três dimensões: a da diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), a do pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e a das identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) (KALANTZIS; COPE, 2006a).

Ao trazer para a sala de aula o tema das manifestações ocorridas no Brasil é possível perceber na prática da professora Emilly Bronte uma preocupação com uma educação voltada para a ética e para a política, comprometida com um letramento crítico e para a dimensão do pluralismo cívico, ou seja, buscar

desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram; a ampliação dos repertórios culturais apropriados ao conjunto de contextos onde a diferença tem de ser negociada; [...] a capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de complementaridade. (p. 139, tradução nossa).(ROJO,2013.p.15)

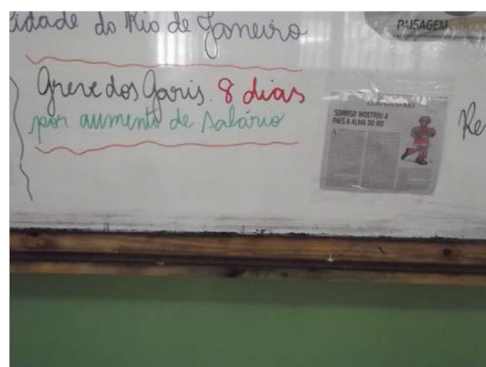
Os recortes de jornais selecionados pela professora para o trabalho com a turma chamam à participação e trazem um questionamento que estimula o debate sobre o motivo das manifestações, ou seja porquê ou pelo quê protestar?

A professora opta em sua narrativa em trazer as ações empreendidas com o objetivo de auxiliar os alunos a compreender os signos linguísticos utilizados para que pudessem dar sentido aos gêneros jornalísticos da época. Neste caso ela busca outro gênero discursivo, o hino nacional, para dar sentido a uma expressão bastante utilizada naquele momento das manifestações: “o gigante acordou”.

O sentido de “gigante” foi atualizado a partir do contato com outros possíveis sentidos apresentados no contexto de enunciação, afinal “não há um “sentido em si”, a palavra revela suas significações somente num contexto” (BAKHTIN, 1997.p.387). Neste caso, a partir do hino nacional brasileiro, das imagens e textos do jornal que aparecem nas fotografias, parecem ter chegado ao sentido de nação.

Nas palavras do autor “o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez”.(BAKHTIN, 1997.p387)

caderno da turma que se fechará após a copa com temas transversais : carnaval, aniversário da nossa cidade do Rio de Janeiro (que será uma cidade sede de jogos da copa) , dia internacional da mulher, greve dos garis.



2014

Ao ler o texto que explicava o Dia Internacional da Mulher , um aluno pensa alto:

“Copiou os garis!”

Fazendo as contas com eles no quadro chegaram à conclusão que elas fizeram a greve primeiro!!!

140. Greve dos garis
Evento de pesquisa 90

Neste pequeno fragmento trazido pela professora podemos perceber que, atenta ao que dizem as crianças, não se limitou a corrigir equívoco temporal do aluno e, portanto, sua compreensão daquele evento histórico.

O aluno tinha conhecimento da greve dos garis ocorrida em março de 2015, amplamente divulgada nas redes sociais e em notícias veiculadas nos jornais impressos e televisivos. Uma das notícias, conforme pude ver no relato, foi debatida em sala de aula.

Ao ser apresentado a uma nova informação relacionada à greve, neste caso, a partir da contextualização histórica do dia internacional das mulheres⁹⁸, o aluno relacionou este ao evento sobre o qual teve informações antes e fazendo uma relação direta entre os dois acontecimentos, sentenciou: “Copiou os garis”.

⁹⁸ O Dia Internacional da Mulher e a data de 8 de março são comumente associados a dois fatos históricos que teriam dado origem à comemoração. O primeiro deles seria uma manifestação das operárias do setor têxtil nova-iorquino ocorrida em 8 de março de 1857 (segundo outras versões, em 1908), quando trabalhadoras ocuparam uma fábrica, em protesto contra as más condições de trabalho. A manifestação teria sido reprimida com extrema violência. Segundo essa versão, as operárias foram trancadas dentro do prédio, o qual foi, então, incendiado. Em consequência, cerca de 130 mulheres morreram. O outro acontecimento é o incêndio de uma fábrica, ocorrido na mesma data e na mesma cidade. Não existe consenso historiográfico quanto a esses dois fatos, nem sequer sobre as datas, o que gerou mitos sobre esses acontecimentos. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_Internacional_da_Mulher

Provavelmente o aluno estava levando em consideração o momento em que ele teve contato com o conteúdo dos eventos. Discutiu em sala de aula primeiro a greve dos garis e apenas depois disso teve informações sobre o dia internacional da mulher.

A professora aproveitou a oportunidade, a partir da utilização de outro conteúdo disciplinar, um conhecimento (ideia da subtração e algoritmo da subtração) que os alunos provavelmente não dominavam ainda, já que “fez com eles as contas no quadro”, para levá-los a refletir sobre a compreensão que tiveram dos textos. A partir dos dados retirados da notícia sobre a greve dos garis, recurso que se encontrava em sala de aula, e o texto informativo que levava para discutir historicamente o dia internacional da mulher, ajudou ao aluno a perceber que sua observação, “copiou os garis” não tinha fundamento.

Muitos conhecimentos foram colocados em jogo nesta pequena cena pedagógica. O ato ético da professora e sua responsividade ficam evidentes. Ela não ignora a observação, não corrige simplesmente dando a informação correta ao aluno. Emilly conduz os alunos à uma leitura crítica e mais aprofundada das situações utilizando diferentes recursos semióticos, realizando com eles uma leitura de diferentes materiais, para dar sentido ao que estava sendo discutido e estudado.

Levou em consideração os conhecimentos e a cultura do aluno que “pensou alto”. Isso aparece expresso ao copiar em seu texto o enunciado daquele aluno, que apresenta-se numa modalidade oral e coloquial, afastando-se da esperada norma culta tão valorizada na escola. Opta por, naquele momento da aula, estabelecer uma interlocução potente, se aproximando do modo como o aluno compreendeu os textos para partindo dessa compreensão fazê-lo avançar, explorando os diferentes textos e comparando as informações neles contida.

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1997.p. 379)

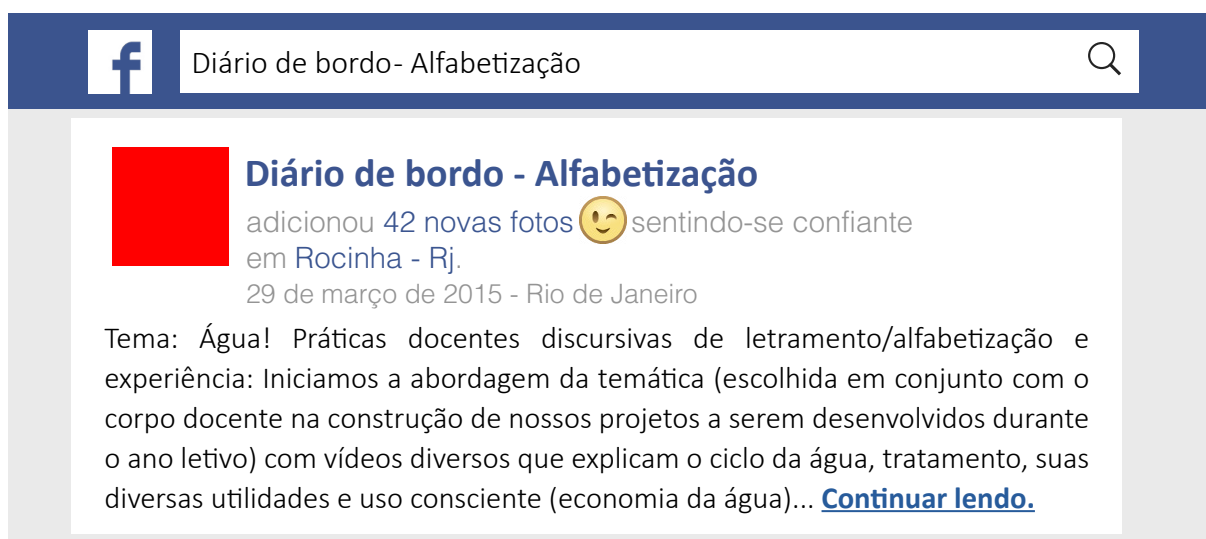
A palavra dirigida ao aluno, foi uma palavra internamente persuasiva, carinhosa, responsiva, que acolhe e respeita e assim potencializa o diálogo e positiva a representação dos alunos sobre si. Demonstra, com seu modo de conduzir a situação, muito a mim e a seus alunos: que seus discursos são levados em consideração, que podem se posicionar oralmente como sabem, que as hipóteses de interpretação de um texto devem ser conferidas, a localizar informações nos diferentes gêneros que circulam na sala de aula, a relacionar temporalmente fatos.

O potencial inovador nestas práticas de multiletramentos propostas aos alunos não está apenas na utilização dos hipertextos multimodais e multissemióticos, mas no posicionamento ético e estético frente ao vivido, no trabalho de construção e desconstrução da linguagem a partir dos signos ideológicos, não-neutros, que potencializa reflexões sociais, políticas e linguísticas. Segundo Rojo significa ensinar aos alunos

a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade” (p. 139, tradução nossa). No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo; usando interlínguas específicas de certos contextos; usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Ártemis, permite atravessar fronteiras. (ROJO,2013.p.17)

4.1.2 CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE: ECONOMIA DE ÁGUA

A Professora Naara, em sua página no *Facebook*, Diário de Bordo da Alfabetização, postou um relato sobre uma sequência de atividades desenvolvidas com sua turma de primeiro ano de Ensino Fundamental, em março de 2015, sobre o tema água. Embora a professora não anuncie em seu texto influências da pedagogia dos multiletramentos ou a preocupação explícita com a justiça cognitiva no relato sobre sua prática, pode perceber marcas dos princípios anunciados e debatidos neste capítulo que podemos ver na publicação reproduzida abaixo.



The image shows a screenshot of a Facebook post. At the top, there is a blue header with the Facebook logo on the left and a search icon on the right. Below the header, the profile name 'Diário de bordo - Alfabetização' is displayed in blue. To the left of the name is a red square profile picture. Below the name, the post content reads: 'adicionou 42 novas fotos 😊 sentindo-se confiante em Rocinha - Rj.' followed by the date '29 de março de 2015 - Rio de Janeiro'. The main text of the post starts with 'Tema: Água! Práticas docentes discursivas de letramento/alfabetização e experiência: Iniciamos a abordagem da temática (escolhida em conjunto com o corpo docente na construção de nossos projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo) com vídeos diversos que explicam o ciclo da água, tratamento, suas diversas utilidades e uso consciente (economia da água)... [Continuar lendo.](#)'



Tema: Água! Práticas docentes discursivas de letramento/alfabetização e experiência: Iniciamos a abordagem da temática (escolhida em conjunto com o corpo docente na construção de nossos projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo) com vídeos diversos que explicam o ciclo da água, tratamento, suas diversas utilidades e uso consciente (economia da água). Vídeos disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=g26Wk4gpkws>

https://www.youtube.com/watch?v=PAa6lBja_3c

<https://www.youtube.com/watch?v=-2lalz8lT8>

<https://www.youtube.com/watch?v=h88Qgl6422A>

https://www.youtube.com/watch?v=6nWSHo2Ld_0

<https://www.youtube.com/watch?v=PRXx4WWJu-l>

<https://www.youtube.com/watch?v=SlfpR8lgQeY>

<https://www.youtube.com/watch?v=44EXD1DM4Gs>

Após assistirmos os diversos vídeos, fizemos uma roda de conversa onde eles puderem me contar suas experiências com a água e a maioria trouxe a problemática da falta de água em sua comunidade (na Rocinha/ RJ a maioria dos moradores sofrem com a falta de água. Pais me relatam que ficam até 9 dias sem água). Conversamos sobre as imagens e vídeos que vimos e com o auxílio do livro de um material de ciências de um projeto que a prefeitura tinha parceria e que eu havia reservado (Sangari nos disponibilizava materiais riquíssimos para estudo e experiências de ciências) ouvi questionamentos dos alunos sobre nosso planeta ter o nome de “planeta terra” e deveria ser “planeta água” (na imagem ilustra muito bem que nosso planeta é composto de 70% de água). As curiosidades não pararam por aí. Os alunos ficaram surpresos de saber que nosso corpo também é composto por 70% de água e pensamos juntos nos momentos em que vemos essa água ser expelida (suor, urina). Outra curiosidade que chamou a atenção foi a descoberta que a água do esgoto é tratada e retorna para os rios e que após utilizamos novamente (os alunos sentiram nojo.. rs). No dia seguinte após as discussões, realizamos algumas atividades (folhas impressas) com o quebra cabeça do ciclo da água e os Estados da água: líquido, sólido e gasoso. Para compreender melhor estes estados, fizemos uma experiência (dica de minha vice diretora) com a gelatina. Utilizando do gênero discursivo receita (no verso do rótulo), realizamos a leitura do modo de preparo verificando o formato deste texto e sua utilização no cotidiano. Realizamos também, a análise da palavra “Uva” e “Morango” (sabores das gelatina). Para os alunos no início do processo da alfabetização, frisamos nas vogais e outros nas sílabas de letra “M” , “V” e “G”. Tenho alguns alunos já alfabetizados e para estes, frisei o uso do “AN” do morango (sons nasais). Aproveitei a oportunidade para apresentar a unidade de medida: litro e ml, levando copos que contém medidores. Na sala de vídeo, brincamos de cientistas e preparamos a receita. Com a água fervida, mostrei o estado gasoso (vapor da água). Os alunos me auxiliaram colocando 250 ml de água LÍQUIDA gelada. Utilizaram muito bem o copo medidor. Repetindo diversas vezes que aquela água líquida iria ficar sólida



após colocar na geladeira, finalizamos a receita e no horário do lanche comemos a gelatina. Ao entregar para eles perguntava: esta gelatina está em que estado? Poucos confundiram a resposta, mas logo, respondiam. Flagrei alguns alunos virando o copo da gelatina para fazer o teste que ela no estado sólido era mais firme. Aproveitei a oportunidade para falar da alimentação saudável. Nesta última sexta feira, apresentei para eles o gênero discursivo “Cartazes informativos”. Com pesquisas no google, vimos diversas imagens de cartazes informativos sobre a água, conversamos sobre o uso deste material e eles me disseram onde já tinham tido o contato com este gênero discursivo (nas unidades de saúde, escola, mercados, ruas). Salientei o objetivo deste material para transmitir algum tipo de informação e dei a opção de criarmos os nossos cartazes informativos para que os outros alunos, pais e funcionários da escola também, pudessem obter essas informações importantes. Eles amaram! Indico demais essa prática! Deixei que os alunos em grupo construíssem seus desenhos e a partir destes, a escrita. A construção da escrita também se deu de maneira coletiva. Caminhava entre os grupos para ouvir seus comentários e discursos e assim, compreender seus pensamentos. Não tenho como transcrever a riqueza dessa aula por meio desta escrita. Aprendi muito. Para os alunos “alfabetizados” que apresentam apenas dificuldades com palavras não canônicas e dígrafos (alunos escreveram de maneira autônoma “desperdise” = desperdice; “karo”= carro; “somete”= somente; “causada”= calçada; “vasora”= vassoura, etc) realizei algumas intervenções em que lhes apresentava essa escrita. O espaçamento entre palavras também foi algo que discutimos bastante. Para alguns alunos, foi necessário que eu os indagasse sobre o cartaz criado para escrever seu discurso com as palavras prontas (fora da ordem da frase) e assim, eles pensavam sobre suas hipóteses de leitura e escrita e as reescreviam na ordem correta. Outros grupos, eu escrevia todas as sílabas que haviam na escrita de seus discursos e eles organizaram na reescrita ordenada suas frases. Tenho 4 alunos do total de 30, que nunca frequentaram a escola e ainda não se apropriaram da escrita. Seus registros ainda são em forma de “bolinhas”, “traços”: garatujas, colocando algumas vezes, letras já conhecidas e assimiladas neste processo (letras que tem em seu nome, por exemplo). Para estas crianças, eu as indagava sobre o que queriam dizer sobre a água e transcrevi seus discursos em uma folha (rascunho) com letras grandes. A atividade deles, era de encontrar estas letras no alfabeto móvel para criarmos o título de nosso mural (exposto na parede do corredor da escola). Em suma, todos os alunos participaram! Foi sucesso! Recomendo. Próximo passo será projetar no data show suas escritas que fotografei (antes das negociações dos sentidos “correção”) e juntos realizarmos estas “correções” ortográficas coletivamente. Compartilhar as dúvidas surgidas nos grupos com toda a turma. Irei solicitar que os grupos diferentes façam as intervenções no trabalho do outro. Este será meu “feedback” da escrita. Espero que tenha colaborado com algo. Acredito que é possível alfabetizar/letrar dentro de uma perspectiva dialógica/discursiva utilizando gêneros discursivos que circulam em nosso cotidiano!



Diário de bordo- Alfabetização



Curtir

Comentar

Compartilhar



Diário de bordo - Alfabetização Na próxima aula iremos voltar na temática da água. Posso levar esse questionamento para eles novamente. A aula com a gelatina é o mais próximo comestível da transformação do estado líquido para sólido visto que a gelatina é plasmática; um estado físico da matéria que se verifica entre o sólido e o líquido. Acredito que para crianças de 6 anos estas informações ilustram bem. Quando chegarem no segundo segmento do ensino fundamental, terão a chance e oportunidade de estudarem mais profundamente o tema.

Curtir Responder 3 29 de março de 2015 às 11:50



Diário de bordo - Alfabetização “Gelatina é uma suspensão coloidal do tipo gel. Ela não possui um estado específico da matéria, o coloide gel é no qual partículas sólidas (de grandezas variando entre 1 a 1000 nm) estão dispersas em uma fase líquida. Nesse tipo de coloide as partículas formam uma complexa malha tridimensional, que mantém o dispersante em uma estrutura semirrígida. Dessa forma, ele passa a ter algumas propriedades macroscópicas parecidas com as dos sólidos, como a elasticidade e a manutenção do formato. Não se torna sólido, pois não possui retículo cristalino.”: <http://hypescience.com/esqueca-solido-liquido-e-gasoso.../>



Esqueça sólido, líquido e gasoso: cientistas dizem que existem 500 estados da matéria

HYPESCIENCE.COM

Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 11:45



Diário de bordo- Alfabetização



Denise Pois é! Acho que a experiência da gelatina embora bem legal não serve neste caso para a reflexão/observação/sistematização sobre os estados físicos da água.

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 11:49

Diário de bordo - Alfabetização Acredito que é o mais próximo comestível. Podemos fazer com gelo também e usar o gelo para colocar nos "galos" que eles ganham caindo no chão ou batendo com a cabeça enquanto correm. rs

Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 11:55

Diário de bordo - Alfabetização "a gelatina é plasmática; um estado físico da matéria que se verifica entre o sólido e o líquido."

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 11:55

Diário de bordo - Alfabetização "Entre sólido e líquido". Para crianças de 6 anos acredito que esta informação ilustra bem!

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 11:56

Diário de bordo - Alfabetização Acredito também que retornar com esta temática trazendo esta nova informação pode ser interessante para compreendermos o sólido "Dessa forma, ele passa a ter algumas propriedades macroscópicas parecidas com as dos sólidos, como a elasticidade e a manutenção do formato. Não se torna sólido, pois não possui retículo cristalino."

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 11:59

Diário de bordo - Alfabetização Se aproximar do sólido em uma matéria "quase sólida" é um grande passo para problematizar a questão e chegarmos na compreensão concreta. Lembrando sempre que os alunos tem apenas 6 anos de idade.

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 12:01

Denise Acho complexo para eles. Acho que apenas marcar a diferença entre os diferentes estados da matéria (esses 500 aí) e os estados da água (3) que serão importantes para que compreendam depois o ciclo da água na natureza já é bastante. Mas vc é quem sabe do potencial de compreensão deles e é muito competente para optar pelo que acredita ser importante.

Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 12:07

Diário de bordo - Alfabetização Sim. Apenas uma ligeira demonstração! Queriam fazer com gelo alegando gostarem de "chupar" o gelo. Mas a vice diretora me deu a ideia da gelatina para essa aproximação e gostei da ideia por aproveitar o gênero discursivo "receita"

Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 12:09

Diário de bordo - Alfabetização Gratidão pela contribuição riquíssima. 😊

Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 12:10

**Diário de bordo - Alfabetização**

<http://educador.brasilecola.com/estrat.../materia-comer.htm>

Materia de comer - Educador Brasil Escola

Fazer gelatina ajuda a explicar as transformações dos estados físicos da matéria.

EDUCADOR.BRASILESCOLA.COM

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 11:47





Diário de bordo- Alfabetização



Denise Naara querida, acho que a Água utilizada na gelatina não virou sólida. Nesta experiência, que me parece interessante, o que se pode observar é a transformação dos estados físicos da matéria (não especificamente a água em estado sólido) e verificar como a temperatura influi nesse processo, retirando a gelatina da geladeira e percebendo como fica líquida novamente os alunos percebem a alteração e a influência da temperatura. Pense se não seria interessante como atividade complementar fazer gelo com eles para verem a mudança de estado físico da água que independente do estado em que se apresente não tem alteração de suas propriedades, continua sendo água. <http://revistaescola.abril.com.br/.../estados-fisicos...>

Curtir Responder 3 29 de março de 2015 às 11:38



Diário de bordo - Alfabetização esta sequência didática também trabalha com a gelatina aproximando do conceito de líquido para sólido: veja na 4ª etapa.

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 11:52



Denise Sim, pois esses estados são exemplos de estados da matéria, como foi dito pelo pesquisador que vc trouxe para o diálogo e que alerta existem 500 diferentes estados da matéria.

Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 11:58



Diário de bordo - Alfabetização Sim. Aos 6 anos de idade, irão aprender os 3 estados e mais algumas aproximações. Espero que em seus processos acadêmicos cheguem no mínimo a 30 diferentes estados até o fim do segundo segmento.

Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 12:04



Denise Acho que apenas marcar a diferença entre os diferentes estados da matéria (esses 500 aí) e os estados da água (3) que serão importantes para que compreendam depois o ciclo da água na natureza já é bastante. Mas vc é quem sabe do potencial de compreensão deles e é muito competente para optar pelo que acredita ser importante.

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 12:07



Valdineia Sugestão de outro vídeo muito legal é “Peixonauta e o caso da água que fugiu”.

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 11:19



Diário de bordo - Alfabetização obrigada por acrescentar! Juntos seremos mais fortes!

Curtir Responder 1 29 de março de 2015 às 11:34



Valdineia Como sempre suas postagens são ótimas e reflexivas Parabéns

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 11:57



Eunice Quanta riqueza nessa experiência alfabetizadora...

Curtir Responder 30 de março de 2015 às 23:34



Gabriela Lindo Naara vc sempre com seus trabalhos lindo com as crianças

Curtir Responder 31 de março de 2015 às 13:48



Monica Jayne Sirleide Leidiane Tatiany Cássia

Curtir Responder 29 de março de 2015 às 22:00



Alessandra Janete

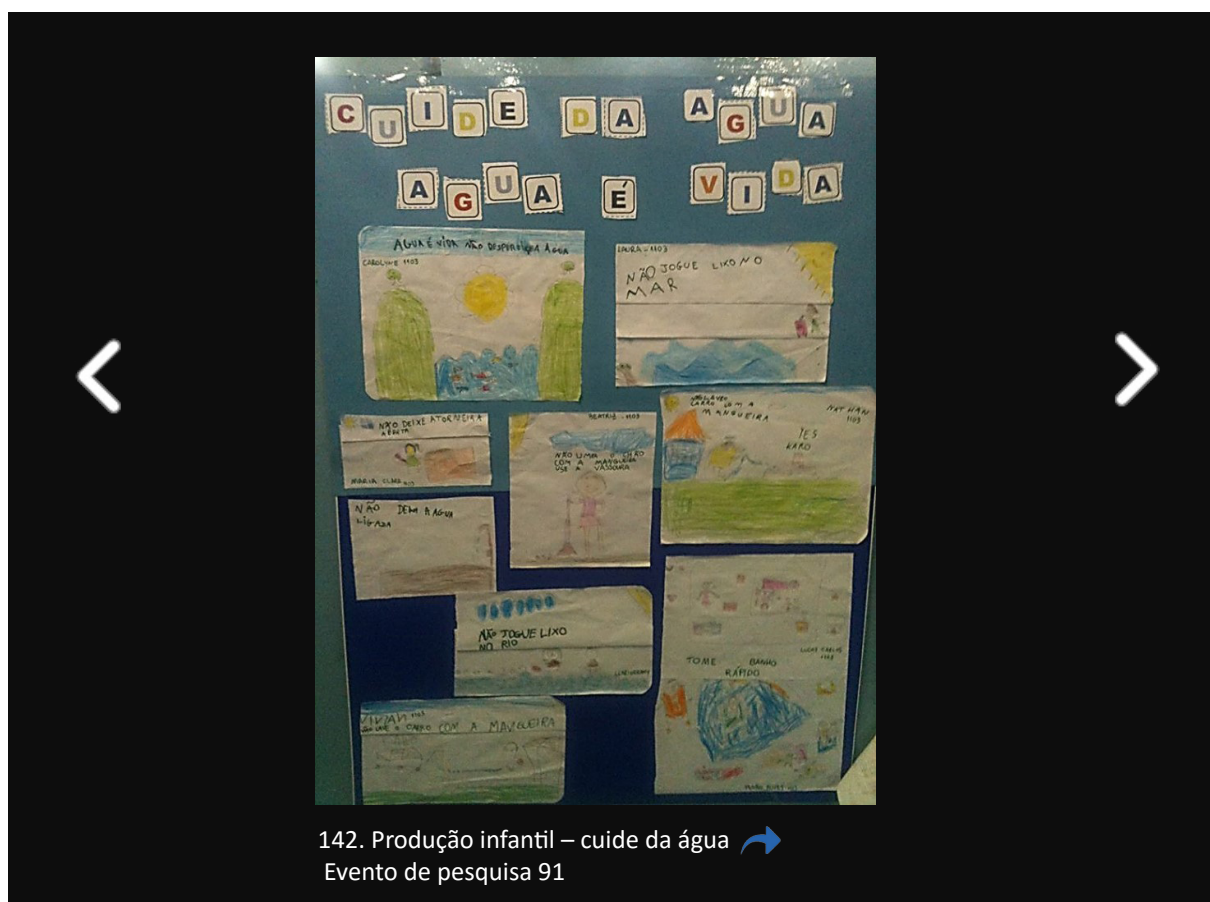
Curtir Responder 30 de março de 2015 às 23:45

A temática, que surge do planejamento coletivo das professoras da escola, transforma-se em prática situada a partir do debate proposto aos alunos e logo os problemas sociais enfrentados pelas crianças pela falta de água na comunidade toma corpo e passa a ser motivação para a pesquisa e aprofundamento do tema. Naara oportuniza textos multimodais e multissemióticos com seus alunos, buscando uma apropriação crítica dos discursos que circulam sobre o tema, relacionando-os à realidade em que os alunos estão inseridos. Por fim, os alunos produzem sentido e posicionam-se sobre o tema a partir da proposta de elaboração de cartazes em que a comunidade era alertada sobre possíveis formas de economia da água.

Ao propor como temática a economia de água e discutir com os alunos a falta d'água na comunidade em que moram, a professora busca multiletrar seus alunos a partir de um conhecimento útil, como ensina SANTOS (2009.p.27), “um conhecimento prudente para uma vida decente”. A professora busca colocar seus alunos em contato com diversos gêneros discursivos e ao mesmo tempo abre espaço para que os conhecimentos de seus alunos sobre a realidade local sejam discutidos. Nesta sequência pude perceber que a multimodalidade e multissemiose foram consideradas no planejamento da professora que fez uso de diversos vídeos, pesquisa em sites para visualização de cartazes de conscientização para a importância da economia da água, atividades consultadas e impressas de blogs, etc. Esta proposta, implementada pela professora, parece coadunar com a proposta de GOULART (2006:458) que defende que

a escola pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de mostrar, apreender, discutir e conhecer discursividades e gêneros do discurso ligados a diferentes linguagens sociais. Seria aumentado dessa maneira o espectro fragmentário do conhecimento dos sujeitos, de uma forma não hierarquizada e não-homogênea. Apropriando-se do modo como diversos fatos e conhecimentos foram incorporados à sociedade e colocando em circulação outros modos de incorporação de fatos e conhecimentos, pode-se contribuir para novas formas de tensão social, novas práticas discursivas, novas ordens do discurso.

A professora não privilegia em sua narrativa os debates sobre a leitura dos discursos analisados nos textos pesquisados e, portanto, não é possível perceber neste evento o potencial crítico da leitura realizada com os alunos. No entanto, parece através da produção dos alunos postadas em forma de fotografias, que a ênfase do trabalho foi dada às ações dos sujeitos para a economia de água.



142. Produção infantil – cuide da água ➔
Evento de pesquisa 91

A professora, durante a semana em que trabalha a temática, aproveita para ensinar muitos conteúdos curriculares de diversas áreas de conhecimento (unidades de medida, estados físicos da água, ciclo da água, entre outros), ler e produzir com os alunos alguns gêneros discursivos (receita, experiências, cartazes, etc.), além de realizar com eles análises linguísticas diversas (conhecimento de vogais, sílabas de letra “M”, “V” e “G”, segmentação de palavras, espaço entre palavras, entre outras) respeitando, segundo conta a professora, o nível de conhecimento de cada grupo de crianças e garantindo a participação de todas. Neste processo os alunos vão tendo oportunidade de contato, análise, produção de diferentes signos e se posicionando a partir dessa multiplicidade na construção de conhecimentos não apenas linguísticos, mas também sociais, políticos, científicos, entre outros.

Se conhecemos o mundo através dos signos também o transformamos através deles. Compreender o que lemos/vemos/sentimos e nos posicionar diante disso é ato responsivo, ação discursiva e política. Colocar os alunos em contato com diferentes discursos materializados em gêneros multissemióticos, propiciar debate e produção de seus próprios discursos, planejando a apresentação destes semioticamente (elaboração de cartazes, desenhos, vídeos, etc.) parece um importante exercício no fortalecimento da autoria discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações está porventura toda uma filosofia, para quem pudesse ter a força de tirar conclusões. Não a tenho eu, surgem-me atentos pensamentos vagos, de possibilidades lógicas, e tudo se me esbate numa visão de um raio de sol dourando estrume como palha escura umidamente amachucada, no chão quase negro ao pé de um muro de pedregulhos. Assim sou. Quando quero pensar, vejo. Quando quero descer na minha alma, fico de repente parado, esquecido, no começo do espiral da escada profunda, vendo pela janela do andar alto o sol que molha de despedida fulva o aglomerado difuso dos telhados. (Fernando Pessoa, 1982.p.58)⁹⁹



Já havia sido alertada de que escrever as considerações finais de uma tese é tarefa bastante complicada! Por vezes sou tomada pela certeza de que nada mais posso dizer, que me faltam palavras, de que tudo já foi dito, logo em seguida, penso no quanto ainda está por dizer e por fazer e no sentimento de responsabilidade com a reverberação desta pesquisa para além dos muros de minha universidade. Este sempre foi o intuito de minha pesquisa, fomentar o diálogo, trazer muitas vozes para esta importante conversa sobre os processos de multiletramentos, sobre o protagonismo docente, sobre as possibilidades de ser professor na contemporaneidade e sobre o fortalecimento da autoria a partir de espaços dialógicos de formação. Essa ambiguidade entre finalizar e continuar é algo previsível na finalização de uma pesquisa, algumas compreensões construídas abrem caminhos para outras pesquisas, outras possíveis compreensões.

⁹⁹ Livro do desassossego. Texto assinado por seu heterônimo Bernardo Soares.



Decidi, no intuito de organizar minhas reflexões, retomar meus objetivos, organizando o percurso já feito a partir do caminho trilhado, num movimento de olhar para a estrada percorrida e ver as marcas deixadas por esta pesquisa-formação *online*. Esta tese procurou contemplar três objetivos: Compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionavam com as outras e com os conhecimentos no grupo virtual criado na rede social *Facebook*, buscando perceber o movimento de autoria docente e os processos de multiletramentos; compreender as contribuições, discutindo limites e possibilidades da pesquisa-formação *online* para a formação de professoras alfabetizadoras comprometidas com a leitura e produção dos signos multissemióticos e, por fim, explicitar o potencial desta relação, leitura crítica dos signos do mundo e produção autoral, nas práticas de multiletramentos, na formação e no discurso docente, como estratégia para promover uma ecologia de saberes e fortalecer a justiça cognitiva.

Como pude apresentar e refletir no decorrer deste trabalho, promover a interlocução entre os sujeitos numa plataforma digital não é tarefa simples. Vários fatores foram apontados como dificuldade, enfrentados e discutidos nesta pesquisa. Esta constatação parece evidenciar que a liberação do polo de emissão, característica da cibercultura, não pode ser considerada garantia de interlocução, nem de ampliação na participação dos sujeitos nos espaços discursivos. Reconhecendo o potencial formativo das interlocuções *online* é preciso que busquemos, a partir da avaliação do grupo envolvido, entendendo-o sempre como único, já que situado histórica e socialmente, formado por pessoas sempre diferentes entre si, criar condições favoráveis à participação de todos, à constituição efetiva de um grupo de formação, que se sinta à vontade para posicionar-se, que aceite o desafio do debate e do enfrentamento dos conflitos.

É preciso estar atento aos indícios de conflito, reconhecendo-os como importantes e mediando-os com soluções éticas. Estratégias importantes para alcance deste objetivo foram apresentadas e reafirmo-as: o reconhecimento do outro, a escuta responsiva e o debate polifônico, composto de palavras internamente persuasivas. Não será possível apagar os conflitos, homogeneizar os sujeitos e os modos de ser e estar em rede. Cada um de nós escolhe os espaços, os temas e os sujeitos com os quais quer entrar em interlocução.

Nesse sentido, parece interessante que tenhamos ancoragens compartilhadas (SMOLKA, 2014), ancoragens teóricas, metodológicas, práticas, éticas. Que possamos negociar os modos de estar junto, construindo conhecimento, que as regras sejam discutidas de forma democrática. Explicitar os conflitos quando estes aparecem ao invés de ignorá-los, reconhecê-los como inerentes ao processo de interlocução e formação e estabelecer uma mediação ética, a partir da compreensão empática, é também uma ação necessária ao fortalecimento das relações no grupo e ao processo formativo.

Como acontece em geral nas nossas interações científicas e outras, os diálogos intensificam-se quando as divergências ocorrem sobre um lastro de crescentes convergências (SANTOS, 2004, p. 27).

Esta pesquisa colabora com a reflexão sobre nossos conflitos dialógicos. Compreender e aceitar que o dialogismo é um processo alteritário, construído permanentemente entre os sujeitos e que nenhum sujeito ou grupo se constitui e se apresenta como dialógico ou não-dialógico *a priori e ad aeternum* revela a necessidade de assumirmos o dialogismo como princípio e mantermo-nos em constante vigília de nossas ações.

Esta última [liberdade da palavra] faz parte dos lugares-comuns da ordem dos discursos e pressupõe um sujeito proprietário, patrão, fiscal das palavras, que “toma a palavra”, a “passa”, a “concede”, que tranquiliza dizendo “dou minha palavra” e permite o diálogo dizendo “é suficiente falar disso” e que sempre com a mesma expressão “não se fala mais nisso”, o quebra. Freud, referindo-se, além do “próprio corpo”, à própria “língua materna”, dizia: “ninguém é patrão na própria casa”. E Bakhtin sublinhava da palavra o seu caráter “semioutro”, a sua natureza “consomínial”. (PONZIO, 2010.p.13)

Esta postura contribui para que sejamos, professores, formadores e pesquisadores, menos proprietários das palavras e nos concentremos na escuta responsiva, essa sim dialógica por excelência. Precisamos ainda, e todos nós, estar atentos ao que nos ensinou Paulo Freire “é preciso garantirmos o direito de todos dizerem sua palavra e o dever de ouvimo-las, estabelecendo

um diálogo efetivo com o outro e com o mundo como condição de um ininterrupto processo de devir identitário” (FREIRE, 1997).

CANTARES

X

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar
Nunca persegui a glória
nem deixar na memória
dos homens minha canção
eu amo os mundos sutis
leves e gentis,
como bolhas de sabão
Gosto de ver-los pintar-se
de sol e grená, voar
abaixo o céu azul, tremer
subitamente e quebrar-se...
Nunca persegui a glória
Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar
Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar
Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar...
Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
“Caminhante não há caminho,

se faz caminho ao andar”...
Golpe a golpe, verso a verso...
Morreu o poeta longe do lar
cobre-lhe o pó de um país vizinho.
Ao afastar-se lhe viram chorar
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...”
Golpe a golpe, verso a verso...
Quando o pintassilgo não pode cantar.
Quando o poeta é um peregrino.
Quando de nada nos serve rezar.
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...”
Golpe a golpe, verso a verso.

(Antonio Machado - Tradução de Maria Teresa
Almeida Pina)

Lemos em muitos trabalhos acadêmicos, repetidas vezes, palavras de autores que, muito citadas, acabam por transformar-se em jargões sem muito significado. Um deles, “o caminho se faz ao caminhar”, fragmento de poema de Antônio Machado, poeta espanhol, utilizado como epígrafe de tantos trabalhos e no capítulo 1.3 desta tese. Escolhi manter esta e algumas outras citações consideradas “batidas”, mesmo tendo sido alertada por minha orientadora deste fato e sabendo já terem sido citadas por muitos e utilizadas, inclusive, com sentidos diferentes dos que eu quis dar neste trabalho, por querer reafirmar o potencial delas, quando tomadas como compromisso. Busquei ressignificar e contextualizar o dito, para que se tornasse palavra viva e vivenciada, com humildade e disponibilidade, para que pudéssemos ampliar as estradas, promover a reversibilidade de trajetos e tornando a caminhada mais coletiva. O sentido desta ideia, que reafirmo aqui, como uma das marcas deixadas no caminho desta pesquisa, é que é preciso “fazer das pegadas o caminho”, aprender a caminhar com o outro na formação, o outro diferente de mim, o outro crítico a mim, o outro calado por mim, o outro que silencia a mim e, assim, se deixar levar por caminhos não planejados, realizar desvios, atalhos, mudanças de

rotas sem a garantia de um caminho mais tranquilo e curto, mas com a certeza de que juntos certamente vamos mais longe.

Uma outra questão que ganha evidência, a partir das compreensões tecidas nesta pesquisa, é a necessidade de pensar a integração de diferentes fatores – infraestruturais, organizacionais, pedagógicos, formativos, políticos - para ampliar as possibilidades de práticas multiletradas como estratégia para a justiça cognitiva. A falta de investimentos e descontinuidade de projetos e políticas públicas foi relatada pelas professoras como entraves ao desenvolvimento e à qualidade de seu trabalho. Neste sentido, é preciso pensar e viabilizar uma mudança na organização das instituições escolares, seja na questão de sua infraestrutura com o acesso a equipamentos, sua devida reposição e manutenção, a implementação de uma conexão à internet sem fio com velocidade suficiente para o uso pedagógico, que viabilize o trabalho com os discursos que circulam nos meios digitais, seja na cultura escolar e na organização espaçotemporal. Nessa luta pela emancipação, igualdade e transformação social não basta garantir o acesso. É necessário lutar pela qualidade desse acesso, além da garantia de condições para que as professoras possam desenvolver seus projetos didáticos com qualidade. A discussão coletiva se mostrou um importante entrave. A reserva de um terço da carga horária docente para estudo, planejamento e discussões coletivas nas escolas, que viabilizariam projetos mais colaborativos, interdisciplinares, com a inserção de mídias no trabalho pedagógico, não é cumprida. Este direito é previsto em lei, mas conforme pudemos ouvir das professoras participantes desta pesquisa, fica muitas vezes inviabilizado pelas dificuldades de gestão. O professor é convocado a suprir carência de pessoal e considerado, nestes casos, o responsável principal pelos alunos durante todo o tempo de permanência na escola. As práticas de multiletramentos, como apresentadas neste trabalho, não pressupõe uma carga horária específica na grade horária, mas requer a modificação de espaçotempos, da compreensão que não se ensina o multiletramento, se participa de eventos de multiletramentos e que, portanto, este processo não se descola do currículo. Aproveitar-se da ubiquidade, promover a cultura da participação (JENKINS, 2009) na escola é uma mudança de paradigmas que requer a desierarquização das relações de poder na escola.

O resultado das interações nesta pesquisa mostrou que investir nessas reflexões a partir da formação docente amplia a possibilidade de alterações nos discursos e práticas das professoras envolvidas, seja no uso que passaram a fazer dos dispositivos e plataformas digitais para assumir a autoria de seus discursos, divulgar suas práticas, trocar ideias, seja na integração mais sistemática de novos gêneros nas propostas de alfabetização com seus alunos. Cabe ressaltar que, Flor de Liz, professora participante do EV, nos momentos finais desta pesquisa, criou

um grupo¹⁰⁰ no *Facebook* intitulado, “Ser professora de bebês”, que contava, no momento de finalização desta tese, com 422 membros. O conteúdo compartilhado no grupo não entrou no corpus interpretado neste trabalho, mas foi possível perceber, a partir das notificações recebidas e das visitas realizadas ao grupo, que as professoras publicam nele sugestões de trabalhos e materiais pedagógicos, compartilham textos acadêmicos, vídeos, e narrativas autorais sobre suas práticas pedagógicas.



Luciano Ponzio (2015)¹⁰¹, colaborou para minhas reflexões sobre multiletramentos como estratégia para o fortalecimento da justiça cognitiva e social ao afirmar que “para mudarmos o mundo é preciso mudarmos as palavras”, ressaltando o potencial criativo dos signos na refiguração do mundo. Assim percebo a pesquisa, a formação e os processos de multiletramentos, com potencial para alterarem nosso posicionamento discursivo para uma arquitetônica da refiguração, que ultrapasse a tarefa de representação da realidade e invista na criação, no potencial criativo dos sujeitos que, se inserindo no mundo, possam transformá-lo. O slogan “palavras criam mundos” não é apenas uma figura de linguagem, traduz-se numa compreensão factual da necessidade de competências multiletradas dos sujeitos para agirem no mundo, realizando tarefas práticas e se posicionando diante do que existe para realizar modificações no que pode vir a existir.

¹⁰⁰O grupo foi criado com a configuração de privacidade privada e só tive conhecimento por ter sido convidada pela professora.

¹⁰¹ Refiro-me à palestra proferida pelo autor no III Encontro de Estudos Bakhtinianos, realizado em novembro de 2015 na Universidade Federal Fluminense, em Niterói,



O mundo a ser criado, precisa estar pautado “na possibilidade do desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivo” (OLIVEIRA, 2006.p.117), um mundo em que a cidadania seja compreendida como processo no qual os sujeitos possam participar ativamente e de forma compartilhada das decisões que dizem respeito às suas vidas, nos diversos espaços em que estão inseridos e convivendo, fortalecendo processos mais horizontais e solidários que possibilitem o fortalecimento da democracia.

Não se trata aqui de uma visão ingênua ou perversa de responsabilizar a Educação ou os professores pela alteração da sociedade, mas de investir em relações mais justas e democráticas tanto quanto possível, na formação docente e nas relações escolares, entendendo que os sujeitos, no lugar de serem ensinados a competir, podem aprender a colaborar numa lógica mais solidária e respeitosa. Isso significa investir num conhecimento emancipatório eticamente comprometido com a busca de soluções locais, incluindo a participação dos diferentes sujeitos e seus saberes, que possa servir como alicerce a novas formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade (SANTOS, 2009).

A ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva, assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil. (SANTOS, 2000. p. 170).

¹⁰² Montagem realizada com slogan e imagens utilizadas numa campanha publicitária criada pela agência Kaspem para a livraria Anagram, localizada em Praga. No original, em inglês, Words create worlds.



Finalizo este trabalho sabendo que há muito ainda por dizer e fazendo um apelo, se você curtir, comente e compartilhe!



A horizontal bar with a light gray background. At the top, there are three buttons: 'Curtir' with a thumbs-up icon, 'Comentar' with a speech bubble icon, and 'Compartilhar' with a share icon. Below these buttons is a text input field with a blue square icon on the left and the placeholder text 'Escreva um comentário...'. To the right of the input field are two small icons: a camera and a smiley face.

148. Se curtir, curta e compartilhe!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. Os sistemas das mídias sociais emergência, circunstância e movimento, **DOSSIÊ teccogs n. 8**, 166 p, jun. - dez. 2013 disponível em http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2013/edicao_8/1-sistemas_mídias_sociais_emergencia_circunstancia_movimento-candida_almeida.pdf acesso em 25 de agosto de 2014.

ALVES, B. M. F. **Palavras que contam: Discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2015.

ALVES, N. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In **Revista Teias**, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

ALMEIDA JUNIOR, A. S. ; Prado, G.V.T. . Entre foto (e) grafias: percursos e indícios da produção de saberes docentes no cotidiano escolar. **Interfaces da Educação**, v. 4, p. 62-77, 2013.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Famecos**, PUC-RS. n. 20, dezembro 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687>. Acesso em 05 de fevereiro de 2015.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRADE, C. D. de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

ANDRADE, L. T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

_____. **Professores leitores e sua formação – transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

_____. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC 2010.

_____. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan.-mar. 2010b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 de agosto de 2010.

_____. **Novos espaços discursivos na escola.** Revista Pátio – Ensino Fundamental, n. 59, ago./out. 2011.

_____. **Formadores et allii:** as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes. Conferência proferida no concurso para professor titular de Formação de Professores da universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011b. (mimeo).

_____. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2011c. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes/volume-1-n-2/> Acesso em 28 de setembro de 2013.

_____. **Por uma didática da formação de professores da Educação Básica:** do ecletismo ao patchwork, Anais da 35 reunião da ANPED, 2012. disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em 16 de abril de 2013.

_____. A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores. In: **RevistAleph**, ano XI, nº 22, dezembro de 2014, pp. 128 – 142. Disponível em <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/89/82>. Acesso em 04 de dezembro de 2014.

_____. As possíveis alfabetizações (entre Universidade e Escola) pela visão dos docentes. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 15-31, jan./jun. 2015.

ANDRADE, L. T. ; DONDA, B. . Leio-te, professor; leio-me, formador: escritas docentes em formação continuada. In: **5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita**, 2014, Belo Horizonte. Anais do 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, 2014.

ARAÚJO, J. C. R. de. **Chat na Web:** um estudo de gênero hipertextual. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2003.

_____. **Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 46 (1), p. 79-92, 2007

_____. **O internetês não é língua portuguesa?.** Vida e Educação (Fortaleza), v. ano 4, p. 28-29, 2007b.

ARAÚJO, J.; SILVA, F. V. ; SILVA, A. A. . **Sobre o ensino de línguas na interface com as tecnologias contemporâneas**: entrevista com Júlio Araújo. Scripta (PUCMG), v. 19, p. 469-478, 2016.

BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre a poética sociológica. In: Freudism – a marxist critique. Tradução de FARACO, C. e TEZZA, C. (UFPR) para fins didáticos. New York: Academic Press, 1976.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. **Arte e responsabilidade**. In: Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARROS, M. de. **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. São Paulo, Editora UFMG, 2006.

BOENO, N. de S. **Memórias literárias**: das práticas sociais ao contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2013.

CALVAO, L. D. ; PIMENTEL, M. ; FUKS, H.. **Do email ao Facebook : uma perspectiva evolucionista sobre os meios de conversação da internet**. 1. ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

CASTRO, P. L. M. . ARAÚJO, J.C. A relevância Etnografia na pesquisa sobre gêneros digitais. In: **II Encontro Nacional Sobre Hipertexto**, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. I - Artes de fazer. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. **A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. história**, São Paulo (17). Nov. 1998. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11107> acesso em 3 de setembro de 2014.

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

CORRÊA, M. L. G. R. **Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português**. In: Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas (SP) : Mercado de Letras, 2001.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, Jul./Dez. 2006.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011.

_____. Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo. **DELTA**, São Paulo , v. 31, n. spe, p. 127-167, ago. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300007&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em 02 mar. 2016.

CUNHA, R. B. ; PRADO, G.V.T. . A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar em Revista** (Impresso), p. 251-264, 2007

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, R. *Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.

DIONÍSIO, A. et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Disponível em http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1372875661_ARQUIVO_FORMACAODEPROFESSORESEMIMAGEM-MOVIMENTOATUALIZAC OESDENOVASPRATICASPOLITICASNOENSINOFUNDAMENTAL.pdf acesso em 5 de fevereiro de 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, jul/dez. 2004.

ESTEBAN, M. Teresa. **O que sabe quem erra?** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

FARO, P. **Cinema, vídeo e videoclipe: relações e narrativas híbridas**. Revista Rumores (Revista *Online* de Comunicação, Linguagem e Mídias), v. 4, n. 8, jul./dez. 2010.

FARO, P. **Cinema, vídeo e videoclipe: relações e narrativas híbridas**. Revista Rumores (Revista *Online* de Comunicação, Linguagem e Mídias), v. 4, n. 8, jul./dez. 2010.

FERREIRA, L. H. ; PRADO, G.V.T. ; ARAGAO, A. M. F. . A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, v. 1, p. 204-227, 2015.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1985

_____. **A escrita – Há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

FOUCAULT, M. **O que é um Autor?** In: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298. (Col. Ditos e Escritos III).

_____. **A ordem do discurso**. 20ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 1989.

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

_____. **Entrevista concedida à TV PUC em 17 de abril de 1997**, entrevistadora Luciana Burlamaqui. 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9ª Ed. Porto Alegre: LP&M, 2002.

GARCIA, A. **Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor”**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2010.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin**. In: FREITAS, M.T.A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê**. S.d. Disponível em: <www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=97328>. Acesso em 3 setembro de 2014.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estado. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33, 2006.

_____. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso vol.9 no.2 São Paulo July/Dec. 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOBIM E SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. D. P. Bakhtin e Pasolini: vida Paixão e arte. IN: Freitas, M. T. A. (org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Autêntica, Belo Horizonte, 2013.

KLEIMAN, Angela B.. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em:

<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf> Acesso em: 15 ago. 2012.

KOMESU, F. C. Pensar em hipertexto. In: Julio César Araújo & Bernardete Biasi-Rodrigues (Org.) **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 87-108.2005.

_____. **Entre o público e o privado**: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet / Fabiana Cristina Komesu. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005b.

KOMESU, F.C; TENANI, L. E. Considerações sobre o conceito de internetês nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, p. 621-643, 2009.

_____. . A relação fala/escrita em dados produzidos em contexto digital. **Scripta** (PUCMG), v. 13, p. 211-225, 2010.

KOMESU, F.C; GAMBARATO, R. R.; TENANI, L. E. Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas acadêmicas. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 18, p. 175-199, 2015.

KONDER, L. **O curriculum mortis e a reabilitação da autocrítica**. 1983. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/konder/1983/11/curriculum.htm>> Acesso em 10 fev. 2015.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista sileira de Educação**, nº 19, 2002.

LEMINSKI, P. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

LEMOS, André. **Ciber-cultura-remix**. São Paulo, Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>> Acesso em 7 ago. 2011.

_____. Cibercultura como território recombinante. In. A cibercultura e seu espelho [recurso eletrônico]: campo de conhecimento C498 emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa / [organizado por] Eugênio Trivinho, Edilson Cazaloto. – Dados eletrônicos. – São Paulo : ABCiber ; Instituto Itaú Cultural, 2009.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LISPECTOR, C. Silêncio. In Onde estivestes de noite. Rio de Janeiro: Rocco.1998.

MACEDO. Nélia Mara Rezende. **Quem curtir ganha uma letra! Sobre crianças e redes sociais na internet** Projeto de Qualificação Doutorado/UERJ. Rio de Janeiro. 2012. Mimeo.

MACHADO, Irene. **Concepção sistêmica do mundo: vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura**. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso vol.8 no.2 São Paulo July/Dec. 2013

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. In **Revista Signótica**, vol. 9, nº1, 1997.

MARCUSCHI, Luis A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital 50ª. Reunião do GEL– Grupo de estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25, mai, 2002. Disponível em https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj46LPlktPLAhVDI5AKHXhTBOMQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fforma.ifg.edu.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D22%26Itemid%3D69&usq=AFQjCNHuu5BdGOZSaCBAI-nI8ZOGcDP85A&sig2=nY8qjn0bJPqnbPzhoEDSnQ&cad=rjt

_____ . **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARQUES, K.; MARI, S. Relação poder saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre o ensino de língua estrangeira. In **Alfa: Revista de Linguística**, vol. 56, 2012.

MARTIN-BARBERO, J. Novos regimes de visibilidade e descentramentos culturais. In: FIL É, W. in: **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MIYAZAWA, R. M. **Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16124/16124_1.PDF> Acesso em 13 fev. 2015.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada / Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, 2014.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas: janeiro/junho, 2008.

MUSSO, P. **A filosofia da rede**. In: PARENTE, A. (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

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.

NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20588/20588_1.PDF> Acesso em 13 fev. 2015.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do projeto Prosalus. In NÓVOA, A.; FINGER, M.(org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério

da Saúde, 2010.

OLIVEIRA, I.B. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

_____. **O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação** In: CARVALHO, Janete M. et alii. Desafios da educação básica e pesquisa em educação. Vitória, ES: EDUFES/ Ed. Goiabeiras, 2007.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et. Allii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

PESSOA, F. **Poesias Inéditas (1930-1935)**. Lisboa: Ática, 1955 (imp. 1990).

_____. **Livro do Desassossego** por Bernardo Soares. Vol.II. Lisboa: Ática, 1982.

PETRILLI, S. Interacción productiva de los signos; alteridad y diferencia cultural y étnica. **Poliphilos**, volume 2, 2011 disponível em <http://ejournals.lib.auth.gr/poliphilos/article/view/419/435> acesso em 20 de maio de 2014.

_____. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PETRILLI, S.; PONZIO, A. **Thomas Sebeok e os signos da vida**. São Carlos: Pedro e João, 2011.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

PORTUGAL, Ministério da Educação. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário. Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. 2014. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial_educacao_media_2014.pdf acesso em 5 de outubro de 2014.

PRADO, G.D.V.T.; SOLIGO, R.; SIMAS, V.F. **Pesquisa Narrativa em três dimensões**. UNICAMP, 2014. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo->

[soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf](#) acesso em 3 de março de 2015.

REZENDE, D. **Mergulhando na complexidade do cotidiano**: a construção de alternativas curriculares e a formação de professoras numa escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

REZENDE, D. *Facebook* como cenário para as aprendizagens digitais na formação de professores alfabetizadores. Ata da X conferência internacional EUTIC. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Portugal. 22, 23 e 24 de Outubro de 2014. Disponível em <http://www.citi.pt/eutic2014/files/actas-eutic-2014.pdf> acesso em 22 de março de 2016.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional in FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Media digitali, apprendimento, formazione**. Disponível em: http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/ci_new/allegati/35539/Rivoltella_Media_digitali-apprendimento-formazione.pdf Acesso em 23. Fev. 2015.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In **Revista Alea**, vol. 7, 2005.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Formação de professores em imagem-movimento: atualizações de novas práticas políticas no Ensino Fundamental**, Espírito Santo: 2013

ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Revista linguagem em (dis)curso**, vol. 8, nº 3, set./dez. 2008.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtine e os multiletramentos. In ROJO, R. H. R. (Org.) **Multiletramentos e as TICs – Escola conectada**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.O. e MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSADO, L.A.S. e TOMÉ, V.M. N. **As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar: analisando resultados de duas pesquisas convergentes**. *Atas do 7º Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Cibercultura*. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 20-22 de Novembro de 2013. Disponível em http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/Luiz_Alexandre_da_Silva_Rosado_Vitor_Manuel_Nabais_Tome.pdf acesso em 2 de março de 2015.

_____. **As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar**. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 11-25, Apr. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/324612565>. Acesso em 6 de março de 2016.

SANTAELLA, L. *A leitura fora do livro*. 1998. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>>. Acesso em: 06 de junho de 2011.

_____. **A Teoria Geral dos Signos: como as linguagens significam as coisas**. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividades, mobilidade e ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010. Disponível em <http://elmcip.net/sites/default/files/files/attachments/criticalwriting/abciber2.pdf> acesso em 09 de outubro de 2013.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Para uma pedagogia do conflito*. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, **Revista**

Crítica de Ciências Sociais, 63 | 2002. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF acesso em 9 de janeiro de 2014.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências”** revisitado. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78 | 2007.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: Freitas, A.L.S. de; Moraes, S.C. de (org.) **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2009b.)

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2009b.

Revista Lusófona de Educação, 13, 2009

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v.12, no. 18. 2003. disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf> acesso em 03 de janeiro de 2014.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente.** Tese de doutorado. Salvador: FAGED-UFBA, 2005. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/12/TDE-2006-08-08T093938Z-243/Publico/Tese_Santos,%20Edmea%20Parte%203.pdf acesso em 15 de maio de 2012.

_____. **A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos** in Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões / Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: anped Nacional, 2011. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html> acesso em 15 de maio de 2012.

_____. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais:

conversando com os cotidianos. In FONTOURAH, e SILVA, M. (orgs.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.** Rio de Janeiro: ANPED, 2012.

SANTOS, E.O.; SANTOS, R. A tessitura do conhecimento via mídias e redes sociais da internet: notas de uma pesquisa – formação multirreferencial em um curso de especialização. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 43-69, mar. / jun. 2013 disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-2.pdf> acesso em 3 de fevereiro de 2015.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Mobilização de práticas letradas na produção de palestras: uma análise de redações de vestibular. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 50, 2011.

SILVA, M. Educação presencial e *online*: Sugestões de interatividade na cibercultura. In. *A cibercultura e seu espelho [recurso eletrônico]: campo de conhecimento C498 emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa/[organizado por] Eugênio Trivinho, Edilson Cazeloto. – Dados eletrônicos. –São Paulo: ABCiber ; Instituto Itaú Cultural, 2009.*

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 81, p. 143-160, Dec. 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Mar. 2014

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 25, p. 5-17, Apr. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Mar. 2014.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOBRAL, A. U. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: A fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda.** 2006. Tese (Doutorado em.Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2006.

_____. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. **As Faces De Jano Bifronte No Diálogo Entre Tramas E Tensões: Entrevista Com O Prof. Dr. Adail Sobral.** Revista Escrita. Entrevista concedida a Ederson Luís Silveira e Jefferson Campos, 2014.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. Revista Língua Escrita, número 2, dezembro de 2007. Disponível em http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf acesso em 13 de dezembro de 2014.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy.** New Yoork: Cambridge University Press.1993.

_____. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy** in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo.** n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOMÉ, V. Educação para os Media: é urgente formar professores. In Congresso **Nacional Literacia, Media e Cidadania.** Braga, 2011.

_____. Participation of teachers and young people on social media: is it democratic? The use of social media for democratic participation: piloting report. Relatório produzido no âmbito da ação de formação de formadores “The importance of social media for democratic participation”, organizada pelo Programa Pestalozzi, do Conselho da Europa, Setembro 2012-Maio 2013. Relatório não publicado.2013.

_____. Usos e relações nas redes sociais: um estudo com jovens, seus pais e professores, Trabalho apresentado em **II Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americana,** In Actas do II Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americana, Braga. 2014.

TOMÉ, V.; MENEZES, H. **Educação e Media: da teoria ao terreno** ed. 1, 1 vol., ISBN: 978-989-8289-11-7. Castelo Branco: RVJ-Editores, Lda.2011.

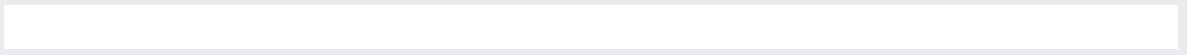
TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes



Médicas, 1997.

ZANCHETTA Jr., J. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educação & Sociedade**. v. 30, p. 1103-1122, 2009.





APÊNDICE



A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA - CARTA ÀS EPELLEANAS

Rio de Janeiro, 06 de abril de 2014

Queridas Epelleanas,

Escrevo-lhes esta carta para lhes apresentar minha pesquisa e fazer um convite mais formal à sua participação. Todas nós participamos da pesquisa formação “As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela autoria de docentes na escola pública” e minha pesquisa de doutorado, “*Ser professora alfabetizadora em tempos de cibercultura: uma pesquisa-formação on-line*”, se inscreve nesta pesquisa maior, com seu foco nas interações on-line.

Com base em André Lemos (2005), que alega que as novas tecnologias de informação e comunicação alteram os processos de comunicação, de produção, de criação e de circulação de bens e serviços nesse início de século XXI, trazendo uma nova configuração cultural, assumo nesta pesquisa o desafio de olhar para os modos como esta reconfiguração vem ocorrendo no cotidiano de um grupo de professoras de escolas públicas do Rio de Janeiro. Parto do pressuposto de que, se de fato há uma alteração nas formas de comunicação, é possível pensar que a socialização, a formação da identidade profissional e as práticas pedagógicas alfabetizadoras sejam também alteradas/atravessadas pelos usos das novas tecnologias digitais.

Meu objetivo é analisar seus discursos, em relação às suas concepções teóricas e práticas de multiletramentos, buscando perceber como constroem conhecimento de forma partilhada e colaborativa numa proposta de pesquisa-formação on-line.

Inspirada nos estudos de Bakhtin, pretendo compreender os usos que vocês fazem das redes sociais, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de estetização do ensino da linguagem numa articulação permanente entre ética e estética no ato de ensinar, que me parece potencializadora de sucesso aos alunos da escola pública em seus processos de multiletramentos. Trata-se de olhar para os sujeitos e seus discursos, propondo para o ensino da língua na escola uma perspectiva de letramento que leve em consideração a linguagem inserida em seu contexto social e histórico e também numa dimensão dialógica que pressupõe o reconhecimento do outro no ato de ensinar. Essas questões me motivam a pesquisar em que medida professoras das escolas públicas estão inseridas nas comunidades midiáticas, como fazem uso das ferramentas de comunicação e tecnologias digitais dentro e fora da escola e como esses conhecimentos construídos nos ambientes virtuais atravessam seus discursos, povoando os gêneros discursivos utilizados por professoras, passíveis de influenciar suas práticas pedagógicas.

Assim, nesta fase da minha pesquisa, não estou mais participando dos encontros presenciais, dos EPELLE, mas permaneço com vocês no grupo virtual interessada em conhecer seus usos e consumos culturais, investigar os usos das mídias e da tecnologia, no âmbito pessoal e profissional, além de identificar práticas e dificuldades.

O grupo virtual do EPELLE, criado por mim em agosto de 2012, será analisado como estratégia metodológica, para a necessária triangulação na produção e análise dos dados junto à observação dos perfis das professoras pesquisadas e demais materiais produzidos na pesquisa como os arquivos com as apresentações de práticas, as transcrições de entrevistas, entre outros.

Neste momento metodológico da pesquisa, tenho o interesse de analisar com as professoras que desejarem participar desta pesquisa-formação, os letramentos característicos da contemporaneidade, analisando a hibridização de gêneros no ambiente virtual apontando para a heterogeneidade das práticas de leitura e escrita. A ideia é discutir com vocês a concepção teórica de letramentos múltiplos (ROJO, 2008, 2009, 2012, 2013) buscando perceber de que modo significam o conceito em suas práticas pedagógicas.

Discutirei com as professoras interessadas em participar as melhores estratégias para esta nova fase da pesquisa. Nesta pesquisa-formação, as palavras-chave são diálogo e deslocamento. É a partir da interlocução com os sujeitos que ocorre a produção de sentidos. E assim professores e pesquisadores se alteram, produzindo modificações no discurso e na prática docente e produzindo colaborativamente conhecimentos relevantes para a área da educação. É nesta perspectiva que venho convidá-las a participar desta pesquisa e discutir questões que considero relevantes para o ensino da língua nos dias atuais.

E então? Você gostaria de tomar parte mais intensamente nesta pesquisa-formação ?

Um abraço carinhoso,

Denise Rezende

B - QUESTIONÁRIO

Leduc



Laboratório de estudos de linguagem, leitura, escrita e educação

Pesquisa-formação: “As impossíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos docentes da escola pública”

Coordenação: Prof. Doutora Ludmila Thomé de Andrade

EPELLE - Encontros de professores de estudos sobre letramento, leitura e escrita

Pesquisa: “*Em busca dos gêneros: As novas formas de ler e os multiletramentos na escola pública*”

Doutoranda: Denise Rezende

Questionário de pesquisa

Objetivo: Mapear os usos das professoras envolvidas na pesquisa com relação às mídias e redes sociais.

Nome:

Idade:

Escola em que atua: () pública () particular

Cargo:

Turmas em 2012: Ano/série:

Há quantos anos você atua como professora?

Na sua casa tem computador desktop (PC)? () sim () não Quantos?

Como foi adquirido?

Quantas pessoas usam o(s) computador(es)?

Você tem laptop ou notebook? () sim () não Quantos?

Como foi adquirido?

Quantas pessoas usam o(s) laptop(s)?

Existe computador disponível para você na escola? () sim () não

Com que objetivo você costuma utilizá-lo?

Na sua escola tem computadores com acesso à internet? () sim () não

Onde você acessa a internet com MAIS frequência?

() em casa, no laptop.



- em casa, no PC.
- em lan house
- na casa de amigos ou parentes
- no celular
- no colégio/trabalho
- em lugares com rede wi-fi
- não costumo acessar a internet
- outro. Qual? _____

Que tipo de conexão você costuma usar? () discada () banda larga () 3G

Você utiliza o computador ou laptop na escola como recurso pedagógico? Como?

Você possui celular? () sim () não

O que você costuma realizar com seu celular?

Quantos SMS (mensagem de texto) você costuma enviar por dia?

- 0 a 1
- 1 a 5
- 5 a 10
- 10 a 15
- mais de 15

Quantos SMS (mensagem de texto) você costuma receber por dia?

- 0 a 1
- 1 a 5
- 5 a 10
- 10 a 15
- mais de 15

Você acessa a internet pelo celular? () sim () não

Que páginas costuma visitar? E qual o seu objetivo neste acesso?

Que mais você faz com o celular?

- tira fotos?
- filma?
- grava áudios?
- outras. Quais?

Você utiliza o celular na escola como recurso pedagógico? Como?

Você possui *tablet* (ipad, xoom, galaxy, etc.)? () sim () não



Você possui conta no *Facebook*? () sim () não

Como você definiria seu objetivo em usar o *Facebook* :

Quantos “amigos” você possui no *Facebook* ?

Você possui conta no Orkut? () sim () não

Como você definiria seu objetivo em usar o orkut:

Quantos “amigos” você possui no orkut?

Participa de alguma outra rede? () sim () não Qual?

Você tem alunos como “amigos” nas suas redes sociais? () sim () não

Como costuma interagir com seus alunos nessas redes?

Existe algum “grupo/pessoa” que você não aceita como “amigo” nas suas redes sociais? Qual?

Qual que frequência você acessa as redes sociais?

() várias vezes ao dia, todos os dias

() pelo menos uma vez por dia

() semanalmente

() quinzenalmente

() mensalmente

() Quase nunca

Você atualiza seu status nas redes sociais (*Facebook*, Orkut, outras):

() várias vezes ao dia, todos os dias

() pelo menos uma vez por dia

() semanalmente

() quinzenalmente

() mensalmente

() Quase nunca

Acessa as redes sociais a partir do celular? () sim () não

Com que frequência?

Você possui conta no Twitter? () sim () não

Como você definiria seu objetivo em usar o twitter:

Você POSSUI OU JÁ POSSUIU blog ou site próprio, de sua turma ou de sua escola que você fosse o responsável por postagens? () sim () não

Qual o endereço do blog ou site?

Sua escola possui blog ou site? Qual o objetivo dele?

Quem é o responsável pelas postagens?

Como você avalia este blog ou site?

Qual o endereço deste site ou blog?

Considera a internet importante em sua vida? Por quê?

O que costuma fazer quando está conectado à internet? O que acessa? Qual o seu objetivo?

Como você registra seu planejamento?

escrevo à mão num caderno ou papel

digito e imprimo para colocar no caderno

digito e salvo em meios digitais (na memória do PC, pen-drive, etc.)

outros. Quais? _____

Você acessa a internet quando está preparando suas aulas? sim não

Considera a internet uma ferramenta profissional importante? Por quê?

Como/onde você faz seu planejamento? Onde normalmente faz sua busca por material para o planejamento e/ou para montar as atividades?

Você já produziu e publicou um vídeo próprio no youtube:

nunca

uma vez

poucas vezes

muitas vezes

Você acessa o Youtube com frequência? sim não

Com que objetivo?

Você já utilizou vídeos do youtube como ferramenta pedagógica? sim não

Com que frequência você faz uso desses vídeos em sala de aula?

Você utiliza algum tipo de serviço de armazenamento em “nuvem” (google docs, agenda, picasa, dropbox, etc.)? sim não

Você faz parte do grupo EPELLE no Yahoo? sim não

Você o acessa:

todos os dias.

mais de uma vez por semana.

só acesso quando existe alguma exigência, algo que preciso ler e só posso encontrar lá.

nunca tentei acessar o grupo.

já tentei mas nunca consegui.

não acesso o grupo. Apenas leio as mensagens enviadas diretamente de meu e-mail pessoal.

Você participa de algum outro grupo? Qual? Onde, ou seja, a partir de qual suporte (e-mail,

Facebook, etc.)?

Com que frequência você acessa estes grupos? Para que?

Gostaria que existisse um grupo de formação do EPELLE no *Facebook* ou em outro espaço virtual? () sim () não

Você o acessaria com frequência?

O que gostaria de encontrar no grupo?

Como você descreveria sua relação com as tecnologias digitais? Busque fazer uma relação entre suas práticas digitais e o uso (ou “não uso”) delas em sua prática pedagógica.

C - PLANEJAMENTO DA ENTREVISTA COLETIVA SEMI ESTRUTURADA

Participantes convidadas:

Pesquisadoras: 3

Professoras: 15

Eixo 1: consumo/produção na rede

Objetivo: Meu objetivo é conhecer a relação de vocês com as diferentes tecnologias de informação e comunicação?

O que costumam fazer na internet? Que sites costumam visitar? Por que/para quê? O fazem?

Vocês se sentem usuárias das novas tecnologias? Sentem que usam com proveito, que em sua vida dependem destes usos?

Usam mais na vida pessoal ou na profissional? Qual o uso na profissão (se houver)?

Vocês têm notícia de espaços virtuais de encontros de professores? Em que professores publicam/se leem? Vocês têm hábito de acessar? O que fazem, procuram nesses espaços?

Vocês se consideram consumidoras ou autoras na rede?

Eixo 2: Qual o papel desta interação na formação das subjetividades docentes e identidades profissionais de professoras alfabetizadoras?

Vocês acham que o trabalho de alfabetização mudou, com a presença tão intensiva da conexão em nossas vidas?

Com a popularização da internet e a proliferação das redes sociais, sua prática se modificou?

Pense em aspectos pontuais que foram mudados ou acrescentados ao que você faz no seu trabalho. Seus alunos trazem estas modificações ou parte de você esta iniciativa de incorporação?

Que importância dão à *web* no trabalho com a alfabetização?

Eixo 3: Multiletramentos

Gostaria que falassem sobre os eventos de letramento que propõem aos alunos.

O que significa trabalhar com gêneros discursivos para vocês?

O que levam em consideração na escolha dos gêneros no trabalho com os alunos?

Quais os diferentes suportes de textos que costumam utilizar?

Que relação vocês atribuem à escolha do material pedagógico com as diferentes culturas em sala de aula? E aos diferentes suportes e formatos de textos?

Ideia Bate-bola: Neste momento final da entrevista queria que cada uma falasse um pouco (comentasse) bem rapidamente algumas frases que vou dizer tentando definir o grau de prioridade que atribuem a estes fatores/questões no seu planejamento e em sua prática alfabetizadora:

- ✓ Busco trabalhar temas de interesse dos alunos.
- ✓ Escolho temas de importância em relação ao currículo formal, que possam ser utilizados para trabalhar os conteúdos mais facilmente.
- ✓ Costumo seguir os temas propostos nas apostilas ou nos livros didáticos.
- ✓ Quem escolhe os temas que entram no trabalho são os próprios alunos.
- ✓ Considerando que as crianças não têm muita experiência com a língua escrita devo escolher gêneros que elas têm maior familiaridade para facilitar a reflexão sobre a língua.
- ✓ Uso mais de um gênero na abordagem de um mesmo tema.
- ✓ Abordagem múltipla e crítica da temática escolhida.
- ✓ O gênero é um recurso para o aprendizado do código.
- ✓ Só uso gêneros e textos que tem relação ao universo social de meus alunos.
- ✓ Uso gêneros e textos que estão mais distantes do universo de meus alunos.
- ✓ Penso na relação local/global quando vou selecionar os gêneros seja com relação à temática ou em relação a forma composicional.
- ✓ Existem gêneros que não são adequados ao trabalho na alfabetização.
- ✓ Os alunos não têm acesso à *web* por isso o suporte digital não é importante no meu trabalho.
- ✓ Existem diferentes formas de significação mas eu priorizo o texto verbal.

- ✓ Reconheço a importância de outras formas de significação para o trabalho com a linguagem na alfabetização como...

Eixo 4: interlocução na pesquisa

Para finalizar gostaria de combinar com vocês como podemos intensificar a troca entre nós?

Como podemos dar a conhecer entre nós o trabalho que desenvolvem?

Minha proposta metodológica é análoga ao que já ocorre no EPELLE (presencial):

Virtualmente nós discutiremos algumas temáticas relativas aos multiletramentos, faremos uma proposta de planejamento colaborativo e em rede, cada uma de vocês desenvolverá as atividades planejadas com as turmas individualmente ou em parceria (quando possível) e depois socializamos os resultados e reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no suporte que escolherem.

A ideia é trocarmos relatos, fotos, vídeos, textos e tudo o mais que quiserem. Que suporte acham interessante para isso? Vamos debater no grupo virtual já existente (EPELLE)? Para um planejamento colaborativo precisamos da participação de todos na discussão e propostas. Acham que o Google doc é uma boa possibilidade para o momento do planejamento? Conhecem? Já usaram? O *Facebook* é melhor para registrar nossas discussões por permitir outros formatos além do texto verbal? Têm outra ideia?

D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de autorização para pesquisa

Eu,,
....., portadora do documento de identificação CPF:
....., participante da pesquisa “Ser professora alfabetizadora em
tempos de cibercultura: uma pesquisa-formação ” ,através deste termo e nos termos que nele
estão explícitos, autorizo a utilização para fins de análise da interlocução virtual e produção de
conhecimentos em rede:

() as imagens, textos, vídeos e demais postagens que estejam publicadas em meu perfil e/ou
página do *Facebook*.

() as imagens, textos, vídeos e demais postagens publicadas em meu perfil e/ou página do
Facebook com a seguinte ressalva:
.....

() Não autorizo a utilização de imagens, textos, vídeos e demais postagens de meu perfil e/
ou página no *Facebook*.

Autorizo ainda a citação de meus enunciados recolhidos em interlocuções no ambiente virtual,
nas entrevistas, questionários e nos textos escritos e orais produzidos por mim nas situação da
pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes
da escola pública” da qual por vontade própria concordei em participar.

Gostaria de ser identificada nos textos produzidos para a pesquisa (tese e artigos)

() com meu próprio nome

() pelo seguinte pseudônimo:.....





Gostaria de:

- Sugerir uma imagem que me identifique na pesquisa
- Autorizo a utilização de qualquer imagem que me represente

Assinatura



E - REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura inicialmente realizamos uma pesquisa quantitativa dos trabalhos que se articulavam com a temática da pesquisa através de uma busca por palavras-chave. Foi pesquisado o termo: multiletramento(s).

O recorte temporal escolhido para esta pesquisa foi de cinco anos, abrangendo trabalhos publicados de 2009 a 2013. Em todas as buscas optamos por recolher todos os trabalhos encontrados, ler os resumos e selecionar os trabalhos que articulassem pelo menos dois dos temas de pesquisa.

Cabe aqui explicitar que opto por não utilizar o termo letramento digital por considerarmos uma visão aplicacionista da tecnologia da qual buscamos nos afastar.


As palavras foram depois articuladas com os termos: formação de professores, professores alfabetizadores e cibercultura, de forma a encontrar pesquisas e produções que também pensassem os conceitos e temáticas de forma articulada, como minha pesquisa se propõe. Com essa específica articulação não foram encontradas publicações.



149. Pesquisa no Banco de teses e dissertações da CAPES
Evento de pesquisa 93

Iniciamos a busca no portal Scielo, pelo método integrado, em busca realizada em todos os índices, ou seja, ano, resumo, autor, financiador, periódico e título. Indicando a busca como regional, escolhemos Brasil como local da pesquisa.


Usando o termo multiletramento(s) encontramos sete incidências, dentre elas quatro trabalhos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, editada pela Faculdade de



Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); dois dos trabalhos estavam inseridos na Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, editada pelo departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Campinas (UNICAMP) e uma ocorrência referia-se a uma resenha do livro Multiletramentos na Escola, de Roxane Rojo (Karwoski e Gaydeczka, 2013) publicada na Revista Brasileira de Educação editada pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Excluímos de nossa análise dois dos trabalhos que tratavam respectivamente do modo visual na construção da identidade do sem-terra (Zacchi, 2009) e uma investigação exploratória realizada com alunos universitários usuários da Internet (Pinheiro, 2014) por não se enquadrarem nos critérios propostos e aqui explicitados.

Dos artigos encontrados nos interessou o de Dias (2012) que apresenta seus estudos de pós doutorado na PUC-SP discute o papel das tecnologias digitais nas mudanças sociais, econômicas e comunicacionais da era contemporânea e sua influência na formação do professor de inglês e com o qual dialogaremos neste trabalho. Utiliza o conceito multiletramentos ancorado em Anstey; Bull (2010); Cope; Kalantzis (2000) relacionando-o ao conceito de letramento através da teoria de Soares (2003), concluindo pela necessidade de se ampliar o conceito para que seja possível ultrapassar o “letramento para ler e escrever”.

Repetimos a busca no portal CAPES e encontramos seis incidências. No entanto, verificamos a repetição de uma delas, ou seja, foram cinco textos diferentes, dentre eles duas teses, uma dissertação e dois artigos. Os artigos foram os seguintes: Mobilização de práticas letradas na produção de palestras: uma análise de redações de vestibular (SILVA e ARAUJO, 2011) publicado na revista Trabalhos em Linguística, e Relação poder-saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre ensino de língua estrangeira publicado na Alfa: Revista de Linguística, por Marques e Mari, (2012). As teses e dissertações foram organizadas na tabela 2.



150 - Tabela 2: Teses e dissertações consultadas no banco de teses da CAPES

TIPO	REFERÊNCIA	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE INFORMADAS PELOS AUTORES
Dissertação	MATTEONI, Romulo Miyazawa. Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa, 2010	MATTEONI, Romulo Miyazawa. Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa, 2010	Design na leitura; Linguagem visual; Livro didático; Multiletramento
Tese	NOVELLINO, Marcia Olivé. Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira. 2011	Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-Rio	Multimodalidade; Imagem em Movimento; Sociosemiótica; Livro Didático; Material Didático; Análise Multimodal; Modo; Multiletramentos; Design Pedagógico; Língua Inglesa. Multimodalidade; Imagem em Movimento; Sociosemiótica; Livro Didático; Material Didático; Análise Multimodal; Modo; Multiletramentos; Design Pedagógico; Língua Inglesa.
Tese	BRUNING, Keity Cassiana Seco. A semiótica e o ensino da canção : uma experiência rumo ao multiletramento. 2012	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina	Semiótica, canção e Formação de professores

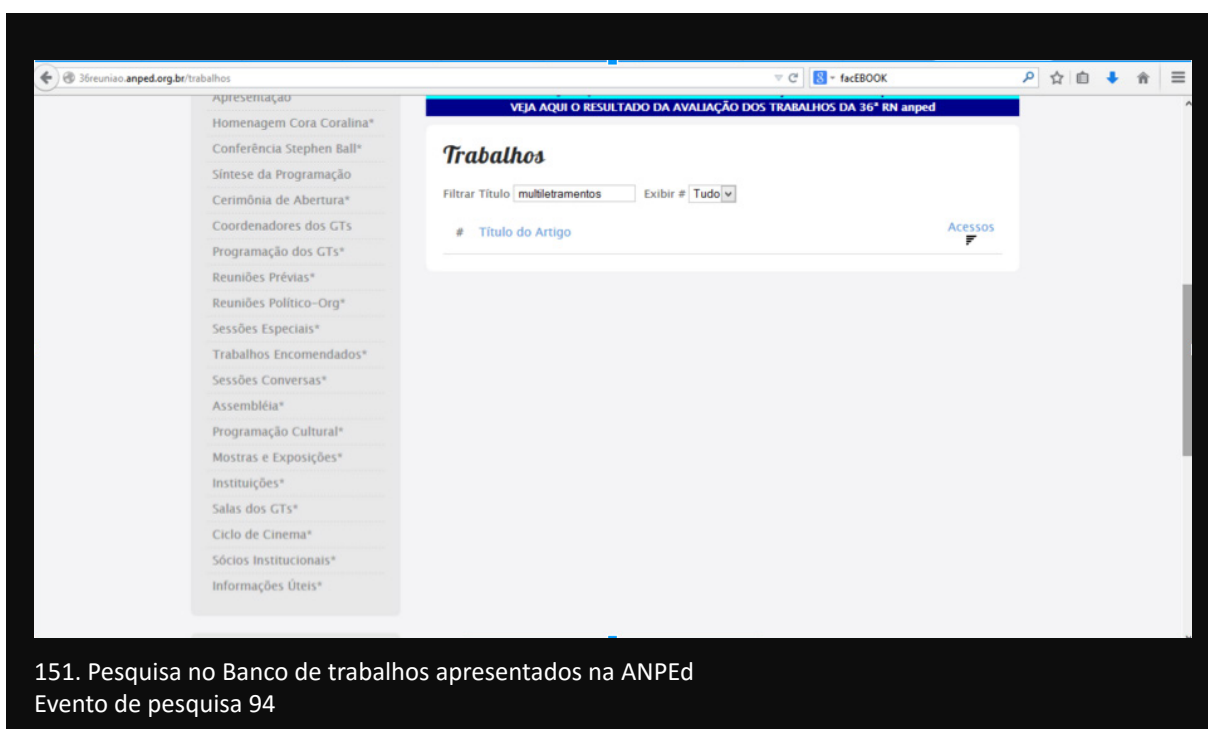
Matteoni (2010) realiza, em sua dissertação, uma análise de livros didáticos de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para discutir mecanismos de avaliação governamental, o uso da imagem e a inserção de outros gêneros discursivos. Utiliza Cope & Kalantzis (2000) para embasar a discussão sobre multiletramentos.

Novellino (2011), em sua tese, investiga a presença de imagens em movimento em materiais didáticos de língua inglesa com foco na relação entre os modos presentes em textos multimodais. No que se refere ao conceito de multiletramento, utiliza Kress, (2000, 2005); Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2009).

Bruning (2012), considerando as canções como textos ao mesmo tempo sincréticos e midiáticos, se propõe repensar as práticas de multiletramento, voltadas ao ensino de textos multimodais com vistas a fomentar o desenvolvimento de métodos que viabilizem a leitura e a

produção crítica e criativa dos textos multimidiáticos. Trata-se de um trabalho de formação de professores de língua portuguesa realizado a partir de canções.

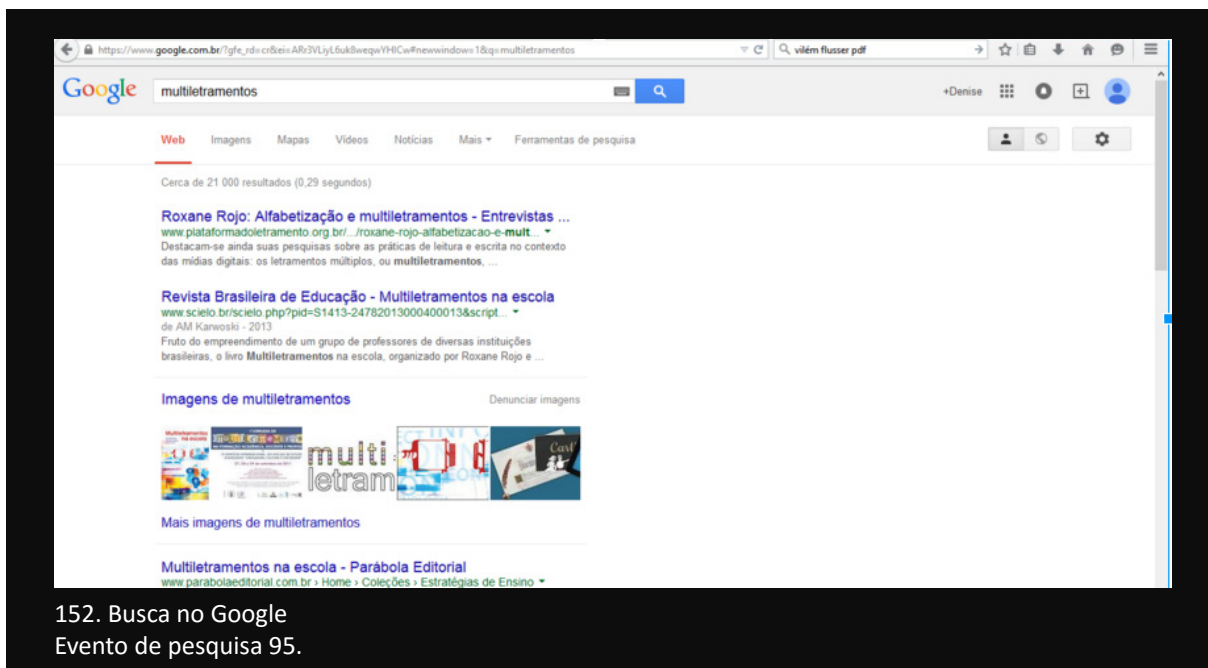
No portal CAPES, na busca de teses e dissertações, realizamos ainda a pesquisa por trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Anped nos três grupos de trabalho que apresentam contribuições para a pesquisa em curso, a saber: GT 8, Formação de Professores; GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita e GT 16, Educação e Comunicação e não encontrei nenhum trabalho que utilizasse o conceito de multiletramentos.



151. Pesquisa no Banco de trabalhos apresentados na ANPEd
Evento de pesquisa 94

Por fim, repetimos a busca no Google, um dos sites de pesquisa mais utilizados¹⁰⁴ por usuários de todo o mundo. Essa última estratégia de busca foi realizada com o objetivo de uma visão ampla do emprego dos termos e sobre a temática em questão para além do campo acadêmico. O que pudemos perceber foi que, embora tenhamos conseguido ampliar as semioses envolvidas no conceito, encontramos apresentação de Prezi, vídeos com entrevista e vídeo-aulas, além dos arquivos em pdf e sites com divulgação de eventos ou de instituições. Tudo que encontrei discutia ou apenas citava o conceito. Dessa forma, o campo discursivo não se alterou significativamente, pois os autores e seus enunciados permaneceram na/da esfera acadêmica.

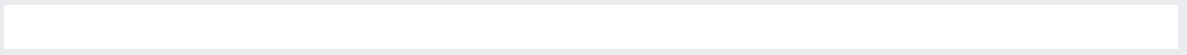
¹⁰⁴ Google.com.br empresa privada criada em 1198 que processa mais de um bilhão de solicitações de pesquisa e vinte petabytes de dados gerados por usuários todos os dias segundo pesquisa realizada em <http://www.significados.com.br/google/>



152. Busca no Google
Evento de pesquisa 95.

Esta pesquisa nos permitiu perceber que o conceito de multiletramentos permanece primordialmente restrito ao campo da linguística aplicada e ainda quando articulado à formação de professores, trata da formação de professores de línguas estrangeiras. Encontramos nos trabalhos lidos muitas contribuições teóricas e metodológicas, mas foi também possível perceber uma lacuna se pensamos na necessária formação de professores alfabetizadores para o trabalho com os multiletramentos com crianças em aprendizados com/da língua¹⁰⁵. É, portanto, nesse caminho que pretendemos contribuir com esta pesquisa, discutindo a formação de professores alfabetizadores comprometidos com o ensino da linguagem nos contextos culturais contemporâneos.

¹⁰⁵ Roxane Rojo investe na articulação do campo linguístico e a educação, realizando reflexões importantes sobre multiletramentos na educação e na formação de professores. Por este motivo a autora se configurou uma interlocutora e é um dos sreferenciais importantes nesta pesquisa.



ANEXOS



A - VERSÃO COMPLETA DO TEXTO, DA PROFESSORA EMILLY BRONTE, INTERPRETADO NESTA TESE (VERSÃO COMPARTILHADA EM 02 DE SETEMBRO DE 2014).

A ARTE DE SUBVERTER OU SERÁ REALMENTE AGIR?

EMILLY BRONTE

Eu venho com objetivo de pensar coletivamente naquilo em que estou inserida, no mundo que costumo ver , viver e ouvir quanto professora de ensino fundamental e já são vinte anos nas escolas do município do Rio de Janeiro e vivi, durante esses vinte anos de meu ofício vários momentos pedagógicos de muito aprendizado para mim também.

O surgimento dos descritores na prefeitura sem haver um método único é fato , logo depois vieram as habilidades que levariam a construção do conhecimento...

Quando isso se deu em mim?

Nem sei, mas me percebi em diversos momentos trabalhando e muito em coisas em que realmente acreditava.

Já me achei construtivista, hoje me vejo interacionista . Acho que de certa maneira meio subversiva , claro que antes mais passiva e menos questionadora que hoje (assim como todo mundo).

Como se deu essa subversão? Ou quando foi isso?

A partir do momento em que penso no que faço, realmente avalio meu ofício e tudo que perpassa esses momentos melhores ou piores para mim e minhas turmas.

E de tanto me posicionar sobre as diferenças pedagógicas entre escolas , CREs , pensar em como eram formados os alunos diferentemente nos mais diversos mundos de nossa cidade, percebi que a prefeitura instituiu cadernos pedagógicos, provas únicas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática.

Chegou o momento de me rebelar? Serei contra?

Ou melhor seria, tomar pé da situação?

E como são materiais complementares da ação pedagógica é o uso que dou a esse material que importa. Que objetivos traçaria naquele momento? Que leitura faria nesse momento?

E aí?

Pensei por muito tempo que se não estivesse satisfeita seria cômodo, até , que usasse esses materiais como artifícios para esvaziar a sala de aula (esquecemo-nos que o material será entregue a nossos alunos pela escola a nossa revelia) . Sem material aluno não entra em sala e por si eles evadem de salas esvaziadas de sentido!

Na verdade acusamos nossas crianças pela falta de condições que nem mesmo nós oferecemos a eles. Faltas de educação ,saúde , comportamento trabalho. Até pelo calor em salas cheias, alunos que deveriam receber de nós orientação, educação , apoio pedagógico e não infelicidade , tristeza e abandono, coisas que eles já conhecem...

¹⁰⁶ Opto por manter o texto exatamente como enviado pela professora. Mantendo a diagramação e o conteúdo original.

É , ou deveria ser, responsabilidade nossa construir , reconstruir objetivos de ensino e essa reconstrução ampliaria muito a compreensão , a interpretação .

Volto ao uso que dou ao uso ou não do material.

Planejo minhas aulas devidamente para contemplar o crescimento de conhecimento em minhas turmas? Há planejamento meu ou da escola? Cumpro o que planejo ? Ele é determinado e encerrado em si mesmo?

Sem os materiais ,o que proponho de útil em minha salas de aula?

Hoje, eu percebo que ofereço o melhor quando complemento em propostas novas , quando troco com meus pares que às vezes se esquivam dessa troca que mais parece controle de fazeres, parece intromissão, parece vigilância , complemento quando busco novos caminhos debruçando-me sobre meus fazeres com aprendizados novos, estudando o que faço ou pretendo fazer.

Não me calo, mas ofereço meu melhor , ampliando horizontes.

Repito e friso nesse ponto para que eu mesma também amplie minha prática.

Vejamos como me coloco diante desse trabalho todo ...

Que parte tenho nisso?

Os alunos são levados a refletir sobre as unidades menores da palavra por meio de atividades que envolvem leitura desde que entram numa sala de aula de alfabetização. Tudo deve ser contextualizado.

Como entendem o macro sem entender o micro? Sozinhos não farão isso! Devo intervir, sim!

Percebo que rotina e planejamento devam ser um caminho árduo sim , mas unidos e organizados propiciam uma efetiva alfabetização com compreensão e objetivos programados e claros tanto para educadores ,quanto para educandos.

“Para que se dê atividade coerente e significativa é necessário um mínimo de regularidade na atividade proposta para que surta efeito que nos leve a efetivamente agir no que a criança já vem trazendo no seu saber:

*após a sondagem e avaliação diagnóstica saberemos mais ou menos por onde melhor atender o aluno que já pode ter conhecimentos prévios;

*uso de músicas que a criança pode e deve ouvir a canção acompanhando a leitura da letra dada a ela;

*fazer leitura diária de livros literários;

*partindo para o trabalho diversificado oportunizamos ao aluno a análise das estruturas silábicas através de jogos de encaixe, dominó, jogo da memória etc...;

*trabalhar rima propondo novas listas de rimas e ampliando-as;

*o soletrando quando a dúvida de um vira atividade de todos ,onde vão soletrando a palavra sugerida para que eu ,quanto escreva ,vá registrando no quadro e depois todos registram para si ; soletra – se a palavra e eles identificam-na; soletra a palavra proposta pela criança para que ela possa escrever melhor, lendo - a em seguida;

*ilustrar pequenos textos ou frases.”

Era a hora de colocar um pouco de oralidade para dar voz e efetivar construção de leitura e escrita e seus usos.

Desenvolvendo a oralidade amplia-se essa construção de conhecimento.



1301-Cuidar é... turma 1301-Semana do Autocuidado

A mim fica claro que importa o método que uso ,sim, e mais que isso é o significado dado à atividade ,aparentemente mais tradicional, e que atende melhor meu aluno naquele momento. Importa se faz ou fez sentido o que se faz em sala de aula . Importa muito que sentido se dá a cada momento compartilhado com nossos jovens ,mesmo na mais tenra idade ,seja de aproximação ou de afastamento diante do objetivo maior que deveria ser a LEITURA e a ESCRITA desde o início .

O verdadeiro letramento se dá nos menores momentos de cada dia letivo ,onde a mínima atenção dada àquele cidadão pode fazer a máxima diferença, num jogo, numa conversa, no trazer para sala de aula, no abraço mesmo que rapidinho.



2014-turma 1301 depois da Copa do Brasil onde pintar-se de verde e amarelo fazia sentido total

Em 2013 encontradas algumas dificuldades em usar os cadernos pedagógicos fizemos atividades mais variadas, às vezes mais outras vezes menos tradicionais, dependendo da dificuldade encontrada com a turma ou parte dela.



2013

Jogos de palavras e rimas são propostas corriqueiras;

Se em teu formoso céu, risonho e límpido
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Terra adorada,
Entre outras mil,

2013

trecho do hino nacional para entender de que gigante estavamos falando em jornais anúncios de TV;



2013



e o jornal começou a fazer sentido ligado ao trecho do hino nacional que nos propiciava a chance de pensar de que gigante se fala no hino e na passeata, manifestando pelo país ou no anúncio para a copa das confederações 2013.



Já em 2014 iniciamos trazendo jornais e montando murais para leitura de todos.



há possibilidade de trabalhar as sílabas e nesse caso o trabalho é contextualizado.

A criança percebe , com o mínimo de ajuda, quando escreve MULHER sem o h e não conforma de ter seu trabalho assim.

No dia seguinte pede ajuda para”refazer” a atividade não ficar feia...

Enquanto eu ajudo a colega o consola

“ É ! o H é difícil de achar mesmo!”

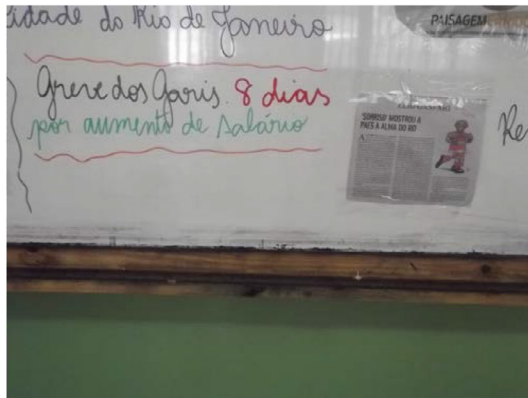
como trabalhamos os cadernos pedagógicos , um aluno percebendo sua dificuldade com a leitura (dificuldade enorme para o terceiro ano) diz a estagiária que não estaria encontrando nada que “ a tia queria”(como se eu não estivesse lendo a apostila junto com eles) por não saber ler ...

Onde parar tudo e começar de outra forma? Ou não parar? Ou trabalhar paralelamente a alfabetização? Quem garante que o “ mais tradicional “ não daria certo ? Será que as teorias mais recentes são únicas posições nesse momento?

E muitos dos exemplos dados até aqui foram colocados para entremear materiais mandados e que nem sempre atenderam nossos alunos.

#e como contextualizamos em dos os momentos, o trabalho com jornal também tem sua função de leitura, separamos as notícias (e seus donos) por tema, qual notícia vai para o

caderno da turma que se fechará após a copa com temas transversais : carnaval, aniversário da nossa cidade do Rio de Janeiro (que será uma cidade sede de jogos da copa) , dia internacional da mulher, greve dos garis.

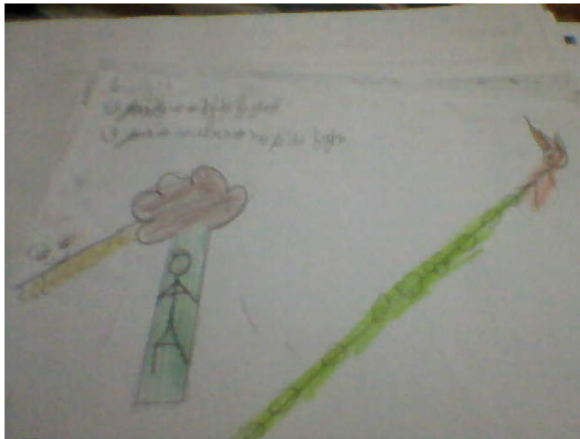


2014

Ao ler o texto que explicava o Dia Internacional da Mulher , um aluno pensa alto:

“Copiou os garis!”

Fazendo as contas com eles no quadro chegaram à conclusão que elas fizeram a greve primeiro!!!



João e o pé de feijão foi um bom

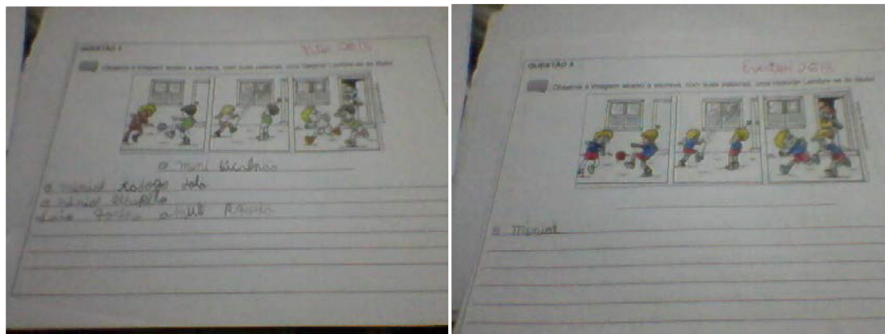
momento de reescrita da 1301 -2014

Podemos perceber quão mais fácil será quando tivermos que escrever o ato de plantar feijão ou o feijãozinho que a 1302 plantou , que ele brotou e cresceu no algodão.

Qual raciocínio ele fará quando devem escrever o que fizemos em sala para plantar girassóis? E é interessante ver que eles ilustram já com a flor de girassol e não a jardineira nas janelas do corredor. Estão tão acostumados a colocar o feijão no algodão, o broto e o feijão crescidos que outro fato do mesmo assunto suscita um vaso já com flor...



Pensaram ou escreveram automaticamente? Foram levados a anotar, lembrando do que fizera ou sem contexto? Onde há intervenção na escrita se aceitamos qualquer escrita e corrigimos friamente?



2014

A prova da prefeitura, aqui apresentada, é um dever isolado e descontextualizado ou leva o aluno a pensar no ato de escrever? Reparem que o segundo texto não apresenta título e só uma palavra é escrita. Falta de repertório? falta de “ensinagem” como diz a minha colega? Ou “burrice” como diríamos até então, sem pensar no que pretendemos com essa proposta?

Reparem que o outro texto já se apresenta mais ampliado e numa tentativa clara de ser entendido, mesmo que ninguém entenda nem um dos dois textos, houve a escrita com iniciativa de ser entendido.



Vitor -11 anos

Tainara-8 para 9 anos

Agosto de 2014

Reparem que mesmo sendo a reescrita de duas crianças com dificuldades de escrita, já está mais limpo e claro num texto mais definido do que o anterior, a interferência como intervenção funciona como orientação e se reflete na maior coerência, mesmo que lenta e dura.

Em todo o processo o trabalho com oralidade foi organizando um pouco mais as ideias que iriam para o papel, assim como o jogo, suas regras ou a negociação dessas regras

anatomia de um

LEITOR



Nem sei mais se subverto ou ressignifico.

Nem sei mais se faço comunicação ou só ensino coisas ou , quiçá, aprendo coisas a cada dia.

Acho que aprendo mais que ensino...