



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Maurício Santos de Almeida Alves

Narrativas de Formação: Práticas de Multiletramentos na Cibercultura

Duque de Caxias

2019

Maurício Santos de Almeida Alves

Narrativas de Formação: Práticas de Multiletramentos na Ciberultura

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemary dos Santos

Duque de Caxias
2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

A474 Alves, Maurício Santos de Almeida
Tese Narrativas de formação: prática de multiletramentos na cibercultura /
Maurício Santos de Almeida Alves - 2019.
114f.

Orientador: Rosemary dos Santos Oliveira

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Letramentos - Teses. 2. Narrativas pedagógicas – Teses. I. Oliveira,
Rosemary dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 373.3

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maurício Santos de Almeida Alves

Narrativas de Formação: Práticas de Multiletramentos na Cibercultura

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovado em: 07 de novembro de 2019

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosemary dos Santos de Oliveira
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Duque de Caxias
2019

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes que tenho em minha vida: a Deus, que me deu forças e me permitiu chegar até aqui. À minha filha, Emanuely, a pessoa que mudou meu mundo para melhor. À minha esposa, Fabrícia, companheira em todas as horas. Ao meu pai, Marcos, a quem tenho como maior exemplo a ser seguido. E à minha mãe, Lindalva, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o único tesouro dos humildes

Nessa expedição pela qual passei, muitas pessoas me ajudaram a manter meu navio firme na rota. Por isso sou grato:

A Deus, que me deu forças para continuar remando mesmo em mares revoltos.

À minha filha, Emanuely, que nas noites mais escuras, trouxe luz ao meu caminho.

À minha esposa, Fabricia, que, nos momentos em que precisei, segurou firme a minha mão não me deixando naufragar.

Ao meu pai, Marcos, com quem aprendi tudo sobre como navegar no mar da vida.

À minha mãe, Lindalva, meu porto seguro nos dias de mares agitados.

Aos meus companheiros e às minhas companheiras de bordo, meu grupo de pesquisa EDUCIBER, em especial Rosana, Leila, Cleide, Liliene, que em momento algum me deixaram remar sozinho.

À minha Orientadora, Rosemary, que, como uma bússola, sempre me mostrou a direção correta.

Às tradutoras das minhas cartas náuticas, Juliana e Ingrid, que, com perspicácia, me fizeram entender as rotas ali definidas.

À minha Comandante, Mônica, por me proporcionar meios para que eu pudesse iniciar essa navegação.

Às minhas companheiras de farda, Bianca, Gisele e Stella, que sempre me incentivaram e seguraram firme o timão do navio durante minhas ausências.

À banca examinadora, Aristóteles e Luciana, que, em tempo, apontaram-me novas direções a serem seguidas.

Obrigado por tornarem essa navegação possível!

RESUMO

ALVES, Maurício Santos de Almeida. **Narrativas de formação**: práticas de multiletramentos na cibercultura. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Duque de Caxias, 2019.

Esta dissertação nomeada “Narrativas de formação: práticas de multiletramentos na cibercultura” tem como objetivo compreender como as narrativas de formação de alunos e alunas de um curso de graduação em pedagogia da Faculdade de Educação Baixada Fluminense- FEBF se materializam em práticas de multiletramentos na contemporaneidade. Nesse sentido, nosso enfoque epistemológico foi a bricolagem da pesquisa multirreferencial com a pesquisa nos cotidianos e, como método de pesquisa, optamos pela ciberpesquisa-formação. O campo escolhido foi a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-FEBF, que fica localizada na periferia de Duque de Caxias, e os sujeitos da pesquisa foram alunos e alunas da disciplina “Escola como Espaço Político Pedagógico” de uma turma do curso de pedagogia, do primeiro semestre de 2018. Para a condução desse estudo, dispositivos foram acionados no sentido de fazer emergirem narrativas de formação, por meio de múltiplas linguagens, levando-se em consideração a atual fase da cibercultura. Nesse sentido, foram produzidas linguagens escritas, escritas digitais, imagéticas digitais e vídeos. Dessa forma, as narrativas de si, ou seja, as narrativas de formação, direcionaram os sujeitos para um processo de autoconhecimento que os fizeram refletir sobre suas práticas cotidianas e sobre que professores querem ser. Essa pesquisa nos proporcionou a oportunidade de viver experiências que nos possibilitam repensar o sentido da escola, percebendo que os saberes tecidos e narrados de diferentes formas trazem consigo uma singularidade que, posta em contato com narrativas de formação de outros sujeitos, geram uma interação que viabiliza a escuta de vozes antes não valorizadas. Por meio da escuta dessas vozes foi possível perceber alguns aspectos: durante a formação desses sujeitos enquanto alunos de ensino básico, locais como a biblioteca da escola e as pessoas que lá trabalhavam foram de suma importância em suas trajetórias; as redes sociais, algumas vezes, materializam-se em solo mais fértil para discussão de temas importantes para a educação do que a própria sala de aula; e, embora outras redes tenham crescido muito ultimamente, o Facebook e o WhatsApp ainda são as redes mais utilizadas pelos sujeitos e se configuraram em importantes dispositivos durante esta pesquisa.

Palavras-chave: Cibercultura. Ciberpesquisa-formação. Cotidianos. Experiência. Formação. Narrativas.

ABSTRACT

ALVES, Maurício Santos de Almeida. **Narratives of graduate**: multi-literacy skills in cyberculture. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Duque de Caxias, 2019.

This dissertation named “Navigating the cyber culture sea: How they navigate and what the navigators narrate about these waters” aims to understand how the students' narrative sofa graduate course in Pedagogy at Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF materialize in multi-literacy skills in cyberculture. In this way, our epistemological approach was the bricolage of multi-referential research with daily research and, as a research method, we opted for cyber-research-training. The chesterfield Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF, which is located on the outskirts of Duque de Caxias, and their search subjects were student soft he disciplines "School as a Political Pedagogical Space" of a pedagogy class, the first semester of 2018. To conduct this study, devices were triggered in order to make training narratives emerge through multiple languages, taking into account the current phase of cyberculture. In this sense, written languages, digital writings, digital imagery and audiovisual languages we reproduced. In this context, the narrative so themselves, that is, the training narratives, directed the subjects to a process of self-know led get that made them reflection their daily practice sand what teachers they want to be. This rese arch provided us with the opportunity to live experiences that all owes to rethink the meaning of the school, realizing the know ledge full filled and narrated in different ways bring with it a singularity that, in contact with training narrative so fother subjects, generates an interaction that enables listening to previously unappreciated voices. By listening to these voices, it was possible to realize some aspects: the importance of their search being part of the University; the fact that social networks sometimes materialize as more fertile ground for discussing important topics for education than the classroom itself; and although other networks have grown a lot lately, Facebook and WhatsApp are still the networks most used by subject sand they played important roles as devices during this research.

Keywords: Cyberculture. Cyber research-training. Daily. Experience. Training. Narratives

RESUMEN

ALVES, Maurício Santos de Almeida. **Narrativas de formación:** prácticas de multiliteracidad em la Cibercultura. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Duque de Caxias, 2019.

Esta disertación titulada "Navegando en el mar de la cibercultura: cómo navegan y qué narrarlos navegantes sobre esta agua" objetiva comprender cómo las narrativas de formación de estudiantes de un curso de graduación en Pedagogía de la Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF se materializan en prácticas de multiliteracidad en la Cibercultura. En este sentido, nuestro enfoque epistemológico fue el bricolaje de la investigación multirreferencial con la investigación cotidiana y, como método de investigación, optamos por la ciber investigación-formación. El campo elegido fue la Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF, que está ubicada en la periferia de Duque de Caxias, y los sujetos de investigación fue ron los estudiantes de la asignatura "Escuela como un espacio político pedagógico" de una clase de Pedagogía del primer semestre de 2018. Para llevar a cabo este estudio, se activaron dispositivos para hacer emergerlas narrativas de formación a través de múltiples lenguajes, ten siendo en cuenta la fase actual de la cibercultura. En este sentido, se produjeron lenguajes escritos, escritos digitales, imágenes digitales y lenguajes audiovisuales. En este contexto, las narrativas de sí mismos, es decir, las narrativas de formación dirigieron a los sujetos a un proceso de autoconocimiento que los hizo reflexionar sobre sus prácticas diarias y sobre qué profesores quieren ser. Esta investigación nos brindó la oportunidad de vivir experiencias que nos permiten repensar el significado de la escuela, al darnos cuenta de que el conocimiento tejido y narrado de diferentes formas trae consigo una singularidad que, en contacto con narrativas de formación de otros sujetos, generan una interacción que permite escuchar voces antes no valoradas. Al escuchar estas voces fue posible percibir algunos aspectos: la importancia de que la investigación sea parte de la Universidad; el hecho de que las redes sociales a veces se materializan como un terreno más fértil para discutir temas importantes para la educación que el aula misma; y aun que otras redes han crecido mucho últimamente, Facebook y WhatsApp siguen siendo las redes más utilizadas por los sujetos y se han configurado en dispositivos importantes durante esta investigación

Palabras clave: Cibercultura. Ciber investigación-formación. La vida cotidiana Experiencia. Formación. Narrativas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	06
Figura 2 - Formatura do pesquisador de Oficial pedagogo da Marinha.....	07
Figura 3 - captura de tela 1	14
Figura 4 - captura de tela 2.....	16
Figura 5 - captura de tela 3	18
Figura 6 - O mundo está conectado	20
Figura 7 - captura de tela 5	20
Figura 8 - captura de tela 6	21
Figura 9 - captura de tela 7	24
Figura 10 - captura de tela 8	25
Figura 11 - captura de tela 9	27
Figura 12 - captura de tela 10 - Postagem do pesquisador no grupo da turma no Facebook	33
Figura 13 - Sujeitos da pesquisa.....	38
Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa.....	39
Figura 14 - captura de tela 12 - postagem do pesquisador no grupo da turma no Facebook	42
Figura 15 - Página do aplicativo Instagram com a hashtag #euperiféricofebf	43
Figura 16 - Primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa	48
Figura 17 - captura de tela 13 – postagem do pesquisador no grupo da turma no Facebook.....	52
Figura 18 - captura de tela 14 - postagem de uma poesia feita no grupo da turma no Facebook e comentário do pesquisador sobre a postagem	53
Figura 19 - captura de tela 15 - postagem de uma poesia feita no grupo da turma no Facebook e comentário do pesquisador sobre a postagem	54
Figura 20 - captura de tela 16 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	56
Figura 21- captura de tela 17 - interação motivada pela postagem da figura 20.....	57
Figura 22 - captura de tela 18 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	61
Figura 23 - captura de tela 19 - postagem de uma poesia no grupo da turma no Facebook e comentários do pesquisador sobre essa postagem.....	63
Figuras 24 e 25 - Visita a uma escola municipal em Duque de Caxias.....	66
Figura 26 - captura de tela 20	68
Figura 27 - Fotos tiradas pelos alunos durante visita à escola.....	68
Figura 28 - captura de tela 21 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	71

Figura 29 - captura de tela 22 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	72
Figura 30 - captura de tela 23 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	73
Figura 31 - captura de tela 24 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	74
Figura 32 - captura de tela 25 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	75
Figura 33 - captura de tela 26 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	77
Figura 34 - captura de tela 27 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	77
Figura 35 - captura de tela 28 - postagem feita no grupo da turma no Facebook	78
Figura 36 - captura de tela 29 - mensagens dos sujeitos no grupo de WhatsApp da turma	80
Figura 37 - captura de tela 30 - mensagens dos sujeitos no grupo da turma no WhatsApp.....	80
Figura 38 - captura de tela 31 - mensagens dos sujeitos no grupo da turma no WhatsApp.....	81
Figura 39 - fotos dos sujeitos da pesquisa da época em que estudavam na educação básica.....	83
Figura 40 - Alunos e alunas analisando as fotos uns dos outros	84
Figura 41 - captura de tela 31 - Postagem feita no grupo da turma no Facebook.....	85
Figura 42- captura de tela 32- Postagem feita no grupo da turma no Facebook.....	85
Figura 43- os meninos minutos antes de irem até a caverna.	88
Figura 44 - Ake e os jovens jogadores recebendo os primeiros socorros da equipe de resgate..	88
Figura 45 - filme “nenhum a menos” apresentado no auditório da FEBF	89
Figura 46 - captura de tela 33 - Postagem do autor feita no grupo da turma no Facebook.....	91
Figura 47 - captura de tela 34 - Postagem feita no grupo da turma no Facebook.....	94
Figura 48 - captura de tela 35 - Postagem feita no grupo da turma no Facebook.....	97

SUMÁRIO

	MARES NAVEGADOS POR UM PROFESSOR-PESQUISADOR	05
	Contextualizando a navegação-pesquisa	09
1	VELEJANDO PELA INFOMARÉ	14
1.1	Princípios dessa cultura contemporânea	17
1.2	Navegando nas Redes	22
2	PESQUISANDO NA INTERFACE ESCOLA/UNIVERSIDADE/CIBERESPAÇO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DESSA GRANDE EXPEDIÇÃO	29
2.1	(Com) quem pesquisamos e (a)onde pesquisamos?	37
2.2	Navegar com ou sem emoção?.....	43
3	A REPRESENTAÇÃO DO <i>EUPERIFÉRICO</i> POR MEIO DE POESIAS DIGITAIS PRODUZIDAS NO MAR CIBERCULTURAL	46
3.1	Ciberpoesias cotidianas	50
4	PEDAGOGIA EM MARES PERIFÉRICOS: O QUE ESTES NAVEGANTES TÊM A NOS CONTAR?	65
5	NAVEGANTES ENTRANDO EM CENA	87
	CONCLUSÃO: ATRACAR... LEVANTAR ÂNCORAS	100
	Os achados dessa expedição e a proposição de novos rumos.....	106
	REFERÊNCIAS	110

MARES NAVEGADOS POR UM PROFESSOR-PESQUISADOR

Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu.
Mas nele é que espelhou o céu.

(Fernando Pessoa)

Início este texto expondo-lhes minha derrota! Fique calmo, caro leitor! Embora não seja desprestígio algum relatar insucessos obtidos ao longo de nossas vidas, pois eles fazem parte de nossa formação, não é sobre esse tipo de derrota a que me refiro. Falo sobre o termo marinho “derrota”, que significa a trajetória entre o ponto de partida e o ponto de chegada de um navio. Entre esses pontos, há mares calmos e mares agitados, contudo, independentemente das condições marítimas enfrentadas, é preciso navegar, cumprir a missão. Nessa derrota, houve vitórias e, ironicamente, derrotas (em seu sentido mais conhecido). Essa exposição é importante para que se entenda de que lugar falamos, como surgiram as questões que nos intrigaram durante a pesquisa e como tentamos respondê-las.

Nesse sentido, vou apresentar-lhes os primeiros navios em que embarquei para dar início à minha expedição particular e falar um pouco sobre as águas e lugares pelos quais naveguei até aqui.

Em 2006, iniciei minha vida acadêmica no curso de licenciatura em Letras, na Associação Brasileira de Ensino Universitário (UNIABEU). Meu interesse pela Língua Portuguesa surgiu quando estudava em escolas preparatórias para concursos públicos; as regras de sintaxe me fascinavam. Ao término dessa graduação, comecei a lecionar em alguns cursos preparatórios a concursos públicos.

Buscando alcançar outros objetivos profissionais, tomei conhecimento da existência do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), que é um consórcio formado por Universidades Públicas do Rio de Janeiro que oferecem cursos de nível superior a distância. Dentre esses cursos, estava aquele que procurava: Licenciatura em Pedagogia. Assim, prestei o vestibular e fui aprovado. A Universidade responsável por minha formação foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o polo onde realizava as atividades presenciais era o de Nova Iguaçu. Foi nesse momento que tive os primeiros contatos com a plataforma *moodle* e comecei a vivenciar as relações existentes entre tecnologias digitais e educação.

Em 2013, fui convocado, na mesma semana, por conta de alguns concursos públicos que havia prestado, para assumir a vaga de professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino e na Prefeitura Municipal de Mesquita. Foi uma experiência única. Nesse período em que lecionei para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, vivi situações que, hoje entendo, fizeram-me ser quem sou. Fiz parte da vida de centenas de crianças e adolescentes e, inevitavelmente, também participei de suas formações e eles da minha.

Figura 1 - turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro



Fonte: Acervo autor, 2013

Quantas vidas, quantas histórias, quantas famílias representadas dentro de uma sala de aula! Aqueles alunos traziam consigo uma infinidade de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas e suas atitudes eram reflexo disso. Cabe ressaltar que muitas experiências vividas por esses alunos (e por este pesquisador) aconteceram em tempo de cibercultura, ou seja, tais experiências se expandiram e puderam ser compartilhadas com um número maior de pessoas, por meio da internet, gerando novas experiências.

Tal experiência como professor de ensino básico foi tão enriquecedora quanto curta. Em 2014, fui aprovado em primeiro lugar no concurso para oficial pedagogo da Marinha do Brasil (MB) e precisei pedir exoneração da Prefeitura de Mesquita e da Secretaria Estadual de Educação do RJ. Passei por um curso de formação, que durou por volta de 10 meses, e me formei Primeiro-Tenente pedagogo em 13 de dezembro de 2014.

Figura 2 - Formatura do pesquisador de Oficial pedagogo da Marinha



Fonte – Acervo do autor, 2014

Na MB, desempenho diversas atividades relacionadas ao Sistema de Ensino Naval, dentre elas, realizo visitas aos centros de instrução da Marinha, ao Colégio Naval e à Escola Naval, esta última, a instituição de ensino superior mais antiga do Brasil. Essas visitas têm como objetivo orientar o pessoal da área pedagógica, apontar oportunidades de melhoria nas atividades realizadas e verificar se esses órgãos estão cumprindo algumas determinações da Diretoria de Ensino da Marinha, dentre elas, a que prevê que todo professor deverá possuir o curso de Metodologia Didática que é ministrado na modalidade a Distância. Foi assim, então, que surgiu a minha primeira ideia de pesquisa: verificar a potência desse curso na atuação do professor que atua na MB.

Dessa forma, tinha um projeto de pesquisa e precisava de um orientador que se interessasse por ele. Foi assim, pesquisando o currículo e as produções dos professores que disponibilizaram vagas para o curso de Mestrado, que cheguei à professora Rosemary Santos, da UERJ, que estuda a cibercultura e tudo que a ela se relaciona. Assim sendo, participei do Processo Seletivo para o Mestrado em Educação Comunicação e Cultura da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e fui aprovado para ser orientando da Professora Rosemary.

Durante as aulas e orientações, para que houvesse uma maior convergência entre o que eu iria pesquisar e as áreas de interesse da minha orientadora, decidimos mudar o campo de pesquisa.

Foram dias pensando sobre o assunto e buscando alternativas. Foi quando me lembrei do Trabalho de Conclusão de Curso que fiz referente a um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa. Esse trabalho se baseou em um estudo sobre a relevância do uso, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do gênero poesia com vistas a favorecer a formação do leitor/autor. Como espaço inicial dessa pesquisa, elegi o terceiro ano do Ensino Fundamental de uma determinada escola da rede pública da cidade de Nova Iguaçu (RJ), sendo escolhida uma turma formada por vinte e seis alunos. Como marco inicial para essa pesquisa tentei responder ao seguinte questionamento: como o gênero poesia pode contribuir para as práticas de elaboração de textos por alunos do Ensino Fundamental? Após alguns dispositivos¹ acionados e observações, constatei que, por meio da poesia, o interesse dos alunos pela leitura aumentou e a maioria deles já não entendia o ato de escrever como um castigo.

A esse momento de insight se juntou a fala de um professor, no início das aulas do mestrado. Ele fez o seguinte questionamento à turma: “você quer que a pesquisa que farão seja esquecida em uma estante e não sirva para melhorar a sociedade?”. Refleti bastante sobre isso e, durante algumas conversas com minha orientadora, decidi dar continuidade à pesquisa feita durante o curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, mas com um outro foco. Lembro-me de que várias poesias foram criadas pelos alunos. Contudo, para além do incentivo à leitura e à produção de textos, para que serviram essas produções? Algumas delas reproduziam medo, incertezas; outras representavam orgulho da família e do lugar onde moravam. Mas essas produções “morreram” ali e não se desdobraram em experiências outras que pudessem formar não só o leitor/autor de textos, mas o leitor/autor da própria história.

¹Ao usar o termo “dispositivo” temos como base o conceito trazido por Ardoino, o qual afirma que dispositivo é “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO, 2003, p. 80).

Foi então que, refletindo, comecei a vislumbrar possibilidades que, à época da pesquisa, não tinha percebido. A escrita de poesias se configurou em um importante momento formativo para os alunos e para mim, pois, além de, nitidamente, aumentarem o interesse dos alunos pela escrita, muitas delas se configuraram em escritas de si. Narrar a si mesmo e compartilhar histórias vividas, além de ser um ato de confirmação de identidade, é um processo formativo baseado na autorreflexão, na medida em que as percepções acerca de um mesmo momento vivido, mas narrado em *espaçostempos*² diferentes, mudam em decorrência das experiências tidas e compartilhadas. Dessa forma, a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se tivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, por meio do conhecimento de si (Souza, 2006).

Sendo assim, pude afirmar que, além da potência demonstrada na formação discente, o incentivo à produção dessa linguagem poética potencializou a minha ação como docente, mesmo que, naquela época, não tivesse a ideia da proporção do trabalho realizado.

Diante desse contexto, surgiram algumas questões: será que minha formação como pedagogo e professor de Língua Portuguesa foi tão limitada ao ponto de eu não perceber a potência do trabalho que estava desenvolvendo com aquelas crianças? Eu, como professor, poderia ter lançado mão de dispositivos que potencializassem ainda mais a produção dos alunos? Se eu tivesse utilizado algumas mídias digitais, hipertextos ou redes sociais que estivessem “em alta” naquele momento, as produções teriam tido um maior alcance? Se eu tivesse utilizado as tecnologias digitais que estavam disponíveis, as narrativas dos alunos pertencentes à escola pesquisada, uma escola de periferia, seriam mais facilmente ouvidas?

A essas perguntas não teremos respostas, mas elas nos fazem refletir sobre a formação de nossos professores atualmente e coloca em evidência o fato de muitos desses futuros profissionais não estarem sendo formados para a contemporaneidade. Talvez a explicação para essa situação seja o fato de que, historicamente, a educação formal vem apresentando dificuldades de acompanhar a evolução tecnológica de nosso tempo. Por exemplo, não conseguiu se relacionar com os meios de comunicação de massa, pode-se citar como exceção os telecursos, os quais são bastante questionáveis por diversos motivos que não abordaremos aqui. Contudo, estão surgindo inúmeros meios de comunicação (d)os quais a escola não pode (se) excluir, pois fazem parte da realidade de alunos e professores, ou seja, a escola precisa

² Neste estudo adotamos o uso do termo *espaçostempos* utilizado por professora Nilda Alves, na tentativa de superar dicotomias ainda presentes e de criar outros sentidos decorrentes de sua composição.

complementar a sua finalidade com o potencial apresentado pelas mídias e é a partir dessa assertiva que nossa pesquisa está se delineando.

Contextualizando a navegação-pesquisa

A pesquisa que estamos realizando busca a todo tempo levar em consideração que estamos imersos em uma cultura comunicacional que, rapidamente, vem alterando as formas e os modos de comunicação entre as pessoas. Nos anos de 1980, falar com alguém, em tempo real, que estivesse em outro país ou estado, por meio de um aparelho de telefone celular, era algo raríssimo. Hoje é comum fazer chamadas de vídeo via aplicativos móveis como o WhatsApp, reuniões por meio do Skype etc.

Sendo assim, essa pesquisa emerge da problemática e dos desafios da docência no contexto da cibercultura, procurando, no diálogo com professores em formação na universidade, explorar o caráter formativo das narrativas desses sujeitos, a partir dos dilemas docentes que essas narrativas trazem no decorrer das práticas cotidianas de multiletramentos desses professores em formação e do pesquisador-aprendente.

Dessa forma, atentos às novas formas de comunicação ligadas à rápida evolução tecnológica, entendemos que o perfil dos sujeitos que, inevitavelmente, fazem parte dessa atual fase da cibercultura mudou. Nesse sentido, dialogo com Santaella (2013) com relação aos perfis de leitores que essa autora apresenta: o leitor contemplativo, o leitor movente, leitor imersivo e o leitor ubíquo.

Segundo essa autora, leitor contemplativo é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis e manuseáveis, como livros, gravuras ou mapas. Esses objetos, uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, podem ser contínua e repetidamente revisitados e é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que deve dispensar a eles. O leitor movente é aquele treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes, cuja percepção se tornou uma atividade instável e de intensidades desiguais; possui memória curta e é mais ágil. Já o leitor imersivo, cognitivamente em estado de prontidão, conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens etc. Por fim, o que caracteriza o leitor ubíquo é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle de sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado (SANTAELLA, 2013, p. 278).

Sendo assim, pode-se dizer que o ambiente virtual se propõe a ser o “ponto de encontro” dos leitores ubíquos, pois os proporciona a facilidade de interação com pessoas de lugares distantes, sem abrir mão de, simultaneamente, estarem exercendo outras atividades. Dessa forma, partindo-se do pressuposto de que o número leitores enquadrados no perfil de leitor ubíquo vem crescendo, naturalmente, o registro de nossas narrativas acontece em plataformas acessadas por esses leitores, que também são (co)autores de narrativas outras, na medida em que lançam mão de um artifício que caracteriza esse tipo de ambiente: a interação. No entanto, cabe ressaltar que a mudança no perfil do leitor da contemporaneidade não exclui os outros tipos de leitores. Pelo contrário, eles são complementares uns aos outros. “Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro” (SANTAELLA, 2013, p. 280).

Diante de tudo que foi exposto, trago novamente à memória a pesquisa que fiz com aquelas crianças e, num exercício de reflexão, tento imaginar como as coisas aconteceriam se eu tivesse acionado outros dispositivos. Em minha mente, imaginava como seria se, em vez de me ater somente a poesias escritas no papel, tivesse incentivado a produção, em outras plataformas, de múltiplas linguagens. Dessa forma, pensamos em vários dispositivos que poderiam ter sido acionados com artefatos que faziam parte da realidade daquelas crianças: usar o Facebook como um instrumento de produção e compartilhamento de narrativas, produzir poesias em meio digital, transformar essas poesias em imagens etc. Ao refletir dessa forma, não tivemos a pretensão de afirmar que, se tivéssemos realizado essas atividades, o gosto pela leitura por parte dos alunos e das alunas iria aumentar, pois cada pesquisa apresenta seus próprios resultados e não pode ser feita como se já existissem respostas às questões propostas.

Sendo assim, buscamos nessa pesquisa responder aos questionamentos que ora surgem, reconhecendo que nossa experiência de formação e de formadores ocupará parcela importante deste texto, à medida que nossa opção epistemológica e metodológica nos direciona no sentido de que, como autores e professores, não separamos a prática pedagógica da pesquisa acadêmica, assim somos também sujeitos da pesquisa (Pesquisa-formação).

Dessa forma, ao elaborarmos este trabalho, compreendemos a importância de se pensar os sujeitos em suas redes, cujos conhecimentos e possibilidades são trançados a partir das redes de relações que enredam a sua existência, e nossa proposta de pesquisa parte desse contexto. Desse modo, o **objetivo principal** desse estudo é

✓ Compreender como as narrativas de formação dos professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- FEBF se materializam em práticas de multiletramentos na pesquisa formação na cibercultura.

Diante do exposto, trazemos as seguintes questões de estudo:

- ✓ Como pesquisar e vivenciar a pesquisa-formação multirreferencial a partir das experiências mediadas pelas redes de conhecimento via cotidiano-universidade-ciberespaço?
- ✓ Que tipos de linguagens são produzidas pelos futuros pedagogos, professores em formação, na cibercultura?
- ✓ Como desenvolver metodologias de pesquisa e projetos de aprendizagem que aproximem o currículo escolar das práticas comunicacionais na cibercultura?
- ✓ Como as narrativas de si podem potencializar a formação desses futuros profissionais?

Começamos a investigar e a refletir sobre essas questões como desafios desta dissertação, mas é preciso esclarecer que muitas outras questões foram surgindo à medida que mergulhávamos no campo e os sujeitos da pesquisa interagiam com o pesquisador. Observamos que o fenômeno, por sua complexidade, modificava o campo e este nos modificava. O movimento do presente texto também se caracteriza por apresentar essas questões e as reflexões que delas emergiram.

Para a condução dessa pesquisa e tentativa de encontrar respostas às questões apresentadas, optamos pela ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2015; 2014) como método de pesquisa, pois acreditamos que essa escolha resulta de um posicionamento político dos sujeitos da pesquisa e o do pesquisador. Dessa forma, entendemos que o professor-pesquisador não é um observador passivo, que tem a função de constatar o que ocorre em uma “realidade paralela”, como se dela não fizesse parte. Pelo contrário, o professor-pesquisador tem participação ativa na construção do conhecimento e na formação do outro assim como na sua própria formação.

Dessa forma, as aulas da disciplina “Escola como espaço político-pedagógico”, que aconteceram no primeiro semestre se 2018, foram utilizadas para a proposição de atos de currículo que nos auxiliaram a construir informações e dados que puderam nos ajudar a responder às questões de pesquisa apresentadas. As aulas aconteceram às quintas-feiras, no período noturno, e os praticantes³ culturais foram alunos do quarto período da turma de pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Os Dispositivos acionados durante a pesquisa foram baseados em aplicativos de celulares e redes sociais, e o Facebook foi a principal ferramenta utilizada para o compartilhamento das narrativas produzidas em múltiplas linguagens.

Sendo assim, este texto está estruturado em seis capítulos, da seguinte maneira:

No capítulo 1, discorremos sobre as características da cibercultura, dentre elas o fenômeno da mobilidade; falamos sobre alguns princípios dessa cultura contemporânea, quais sejam, liberação do polo do emissor, conexão generalizada e reconfiguração cultural; e relacionamos as redes sociais, em especial o WhatsApp e o Facebook, com essa cultura e explicando como foram importantes para a pesquisa em tela.

No capítulo 2, expusemos nossa concepção de ciência, a multirreferencialidade, e explicamos nossa opção metodológica, a ciberpesquisa-formação, dialogando com a ideia de pesquisa com os cotidianos; apresentamos o campo e os sujeitos da pesquisa; e discutimos a relevância do fator “emoção” na pesquisa científica.

No capítulo 3, mostramos como as poesias de si podem reverberar discussões acerca da formação de cada sujeito sobre como se vê dentro do processo educativo. Descrememos como essas poesias foram transpostas para meios digitais e compartilhadas via internet; e vimos como essas escritas refletiam o cotidiano.

No capítulo 4, apresentamos alguns dispositivos que foram acionados com base em fotografias da época em que os sujeitos estavam na educação básica. Com base nessas fotografias, trabalhadas em sala de aula e compartilhadas nas redes sociais, viabilizou-se reflexões sobre os sentidos da escola hoje, a partir de lembranças de escola “ontem”.

No capítulo 5, apresentamos algumas narrativas dos sujeitos que emergiram a partir de um dispositivo acionado pelo pesquisador, o qual incentivou esses sujeitos a gravarem vídeos sobre um momento marcante em suas formações. Fruto desses arquivos de vídeo, pensou-se a educação sob outra perspectiva, ou seja, não mais a partir de textos ou fotografias, mas a partir de depoimentos gravados em áudio e vídeo.

³ Termo utilizado por Certeau (2009) para aqueles que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano.

No capítulo 6, trouxemos as respostas às perguntas levantadas e apresentamos os achados da pesquisa.

1 VELEJANDO PELA INFOMARÉ

[...] Com quantos gigabytes
 Se faz uma jangada um barco que veleje
 Que veleje nesse infomar
 Que aproveite a vazante da infomaré [...]

Gilberto Gil

Tiros. Muitos tiros próximo à comunidade do Lixão, em Duque de Caxias. Pessoas dentro de um ônibus se jogam no chão para não serem atingidas pelos disparos. São 18h35 do dia 18 de julho de 2018. Márcia, uma aluna da FEBF, que estava a caminho da Faculdade, era uma passageira desse ônibus. Por meio de seu aparelho telefônico, fotografou os momentos de pânico que viveu e compartilhou no grupo do WhatsApp da turma de pedagogia de que fazia parte. Eu e os demais alunos acompanhamos aflitos, praticamente em tempo real, o desenrolar da história. Alguns ainda estavam em casa, outros no transporte público e eu já estava na Faculdade esperando o horário de início da aula. Várias pessoas, em diferentes locais, tendo acesso rápido a uma mesma informação que velejou rapidamente pela vazante da “infomaré”. Todos interagindo em um mesmo lugar, mas em lugares geograficamente diferentes, acerca do ocorrido.

Figura 3 - captura de tela 1



Fonte: WhatsApp do autor, 2018

Essa interação nos faz refletir sobre o que Lemos (2009) chama de Cultura da Mobilidade. Segundo esse autor, podemos pensar em três dimensões fundamentais da mobilidade: o pensamento, a física e a informacional-virtual.

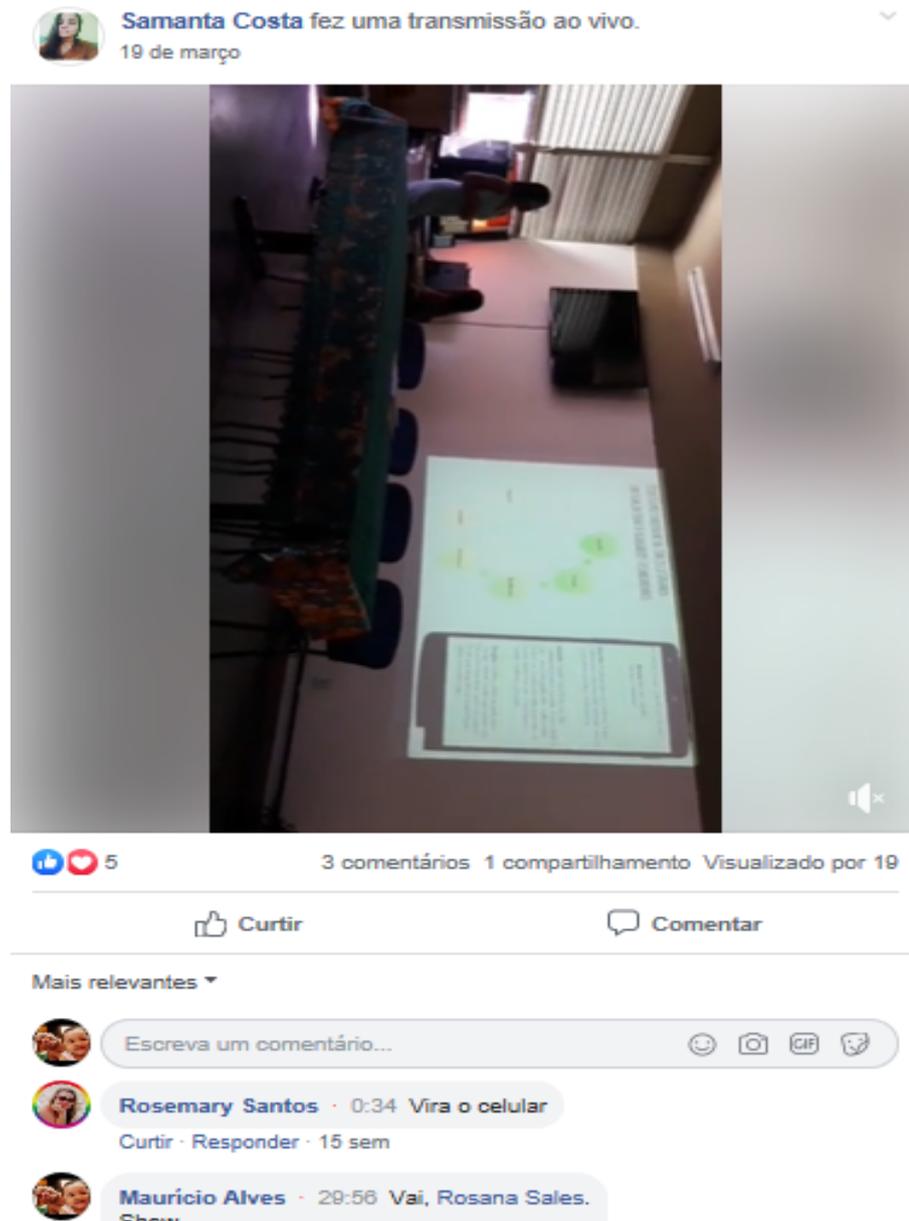
Há pouco tempo, mobilidade física implicava dificuldade de acesso a informações, em virtude de essas informações terem uma característica que lhes era intrínseca e preponderante: serem direcionadas quase que exclusivamente para o consumo. Atualmente, essa realidade é outra. Para além do consumo de informações, tem-se a possibilidade de produção e compartilhamento rápido dessas informações. Márcia estava dentro de um ônibus em movimento, ou seja, estava se movendo fisicamente, e estava produzindo conteúdo que, rapidamente, já se encontrava disponível no aparelho celular dos que faziam parte do grupo de WhatsApp da turma. Esses membros, muitos também em deslocamento físico, interagem sobre o que estava acontecendo. Sobre esse aspecto, Lemos afirma que

a mobilidade física não é um empecilho para a mobilidade informacional, muito pelo contrário. A segunda se alimenta da primeira. Com a atual fase dos computadores ubíquos, portáteis e móveis, estamos em meio a uma “mobilidade ampliada” que potencializa as dimensões física e informacional (LEMOS, 2009, p.29).

Nesse sentido, é preciso que façamos um breve comentário sobre o que Kwan (2001), citado por Lemos (2009), chama de extensibilidade e acessibilidade. A primeira é a capacidade que uma pessoa ou grupo possui de superar as dificuldades de movimento e a segunda é a potência para alcançar o ponto desejado. Assim sendo, por meio de uma rede de computadores ligados à internet, que pode nos levar a qualquer lugar do mundo mesmo estando fisicamente trancados em um quarto, supera-se em certa medida a dificuldade/necessidade de locomoção para que se estabeleça uma comunicação com alguém, para que se realize um trabalho etc. Trata-se de uma forma de extensibilidade. Contudo, se por um lado não é necessário se mover fisicamente para realizar algumas atividades que, em um passado não muito distante, exigiriam tal locomoção, também não é necessário que se esteja parado em um ponto qualquer para que se tenha acesso às informações que circulam no dia a dia. Nesse caso, também em um passado bem próximo, era necessário que se estivesse em frente a uma televisão, focado nas notícias “imóveis” do jornal impresso ou, mais recentemente, sentado em frente a um computador ligado a uma rede de internet discada, para que se tivesse acesso às informações que circulavam. Atualmente, essas informações podem ser transformadas, compartilhadas, comentadas, “curtidas” de dentro de um transporte público. Como exemplo, posso citar um fato que ocorreu comigo. Não pude estar presente

(fisicamente) durante a defesa de uma amiga do mestrado, pois estava a caminho de Angra dos Reis a trabalho. Contudo, de dentro do carro, pude, em tempo real, assistir à sua apresentação, comentar, “curtir” e ouvir as ponderações da Banca.

Figura 4 - captura de tela 2



Fonte: Página do Facebook de Samanta Costa

Tais situações podem ser entendidas como alguns fenômenos dessa cultura contemporânea na qual estamos imersos: a cibercultura, que, segundo Lévy (2005, p.17) é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Essa definição é

importante, pois traz à luz questões muito relevantes que ajudam a desfazer certas ideias que ligam o termo cibercultura exclusivamente às tecnologias digitais em rede e nos induzem a pensar que estas seriam elementos preponderantes e cruciais dentro desse conceito em detrimento dos indivíduos que atuam no ciberespaço e se relacionam com as técnicas e tecnologias disponíveis. Partindo desse pressuposto, concordamos com Lévy (2005, p.23), quando afirma que:

As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre “a” tecnologia (que seria da ordem da causa) e “a” cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas a técnica (LÉVY 2005, p.23).

Sendo assim, não se quer negar o valor das tecnologias que circulam no ciberespaço, mas é necessário que se tenha em mente que a cibercultura é fruto das relações sociais que são articuladas em redes interconectadas de computadores, e essas relações só são possíveis com gente de carne e osso, mesmo que, por vezes, para se estabelecer comunicação, essa “gente” se transforme em um conjunto de algoritmos que a torne 10 vezes menor que seu tamanho real, a ponto de caber em uma tela de 6 polegadas de um aparelho celular. Dessa forma, podemos dizer que as tecnologias são condicionantes dos comportamentos da sociedade de sua época. Parece ser uma expressão forte e contraditória com o que vimos afirmando até aqui, contudo, há uma diferença muito grande em ser condicionante e ser determinante. Dizer que uma técnica ou tecnologia determina a forma o modo como uma determinada sociedade se constrói é dizer que as pessoas que compõem essa sociedade são seres passivos que não interferem, não opinam e não se relacionam. Contudo, dizer que a técnica condiciona significa que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais e sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença (LÉVY, 2005, p.25).

1.1 Princípios dessa cultura contemporânea

Sendo assim, fruto dessas novas possibilidades que se colocam em decorrência do surgimento de novas tecnologias mediadas pela Internet, torna-se necessário que se apontem os três princípios da cibercultura apresentados por Lemos e Lévy (2010), citados por Santos, R e Santos, E (2012), quais sejam: liberação do polo de emissão, conexão generalizada e reconfiguração social, cultural, econômica e política.

Como foi dito no início deste capítulo, há um tempo não muito distante em que predominavam as mídias de massa, a posição de quem tinha acesso à informação veiculada por essa mídia era de uma extrema passividade. Lia-se determinada notícia no jornal impresso e a única possibilidade possível para o leitor, caso a notícia não lhe agradasse, era ficar enfurecido, restringindo-se às suas poucas possibilidades de demonstrar sua insatisfação. Hoje, com a internet e com a consequente velocidade com que as informações transitam no ciberespaço, aquela pessoa que teve acesso a uma notícia que não lhe agradou pode imediatamente expor sua opinião e, ainda, ser “ouvida” por milhares de pessoas. Vejamos a seguir um exemplo em que essa liberação do polo de emissão se mostra explícita.

Figura 5 - captura de tela 3

https://oglobo.globo.com/brasil/decisao-de-toffoli-atinge-quase-todas-as-investigacoes-de-lavagem-de-dinheiro-diz-coordenador-da-lava-jato-no-rio

O GLOBO BRASIL 3 MESES GRÁTIS APROVEITE BUSCAR ACESSE NO

Decisão de Toffoli atinge quase todas as investigações de lavagem de dinheiro, diz coordenador da Lava-Jato no Rio

Chefe da força-tarefa criticou decisão monocrática do presidente do STF

Leandro Prazeres
16/07/2019 - 16:28 / Atualizado em 16/07/2019 - 21:36

O procurador Eduardo El Hage disse que a exigência de autorização judicial ignora a forma de atuar dos criminosos
Foto: Marcelo Theobald / Agência O Globo

Luiz Carlos Toledo Pereira • 17/07/19 - 00:07
Parem de investigar nossos corruptos de estimação.

Eduardo Souza • 16/07/19 - 23:50
Judiciário podre. Legislativo podre. Executivo a cada trapalhada se enrola mais e agora quer fazer nepotismo. Até quando vamos aturar? São nossos funcionários e é o nosso dinheiro. Excelência é o cacete!

Pedro Rodrigues • 16/07/19 - 23:42
Como disse Bebianno. - Parece que o ministro Toffoli, agora, decidiu também usar caneta Bic. É o meu país!!!

Luciana Guerra Malta • 16/07/19 - 22:38
Os milicianos estão em festa.

Cociflam • 16/07/19 - 21:12
PRIMEIRO FOIO CASO DE CENSURA QUE ESSE PRESIDENTE DO STF TENTOU IMPOR NO BRASIL, AGORA ESSA LAMBANÇA TENTANDO LIVRAR A CARA DO FILHO DO MESSIAS DA ACUSAÇÃO DE CORRUPÇÃO - NÃO PASSARÁ I NA LINGUAGEM DO FUTEBOL ESSE (TOFFOLI) SERIA UM CABEÇA DE BAGRE, AQUELE PERNA DE PAU QUE ENTERRA O TIME - ESSE TOFFOLI ESTÁ FAZENDO GOL CONTRA O STF E DESCCLASSIFICANDO O BRASIL NESTE CAMPEONATO DE HONESTIDADE -

Fonte: PRAZERES, 2019

Na reportagem acima, leitores de diferentes perfis políticos comentaram a decisão do juiz. Uns contra e outros a favor. Essa reportagem poderá ser compartilhada nas redes sociais

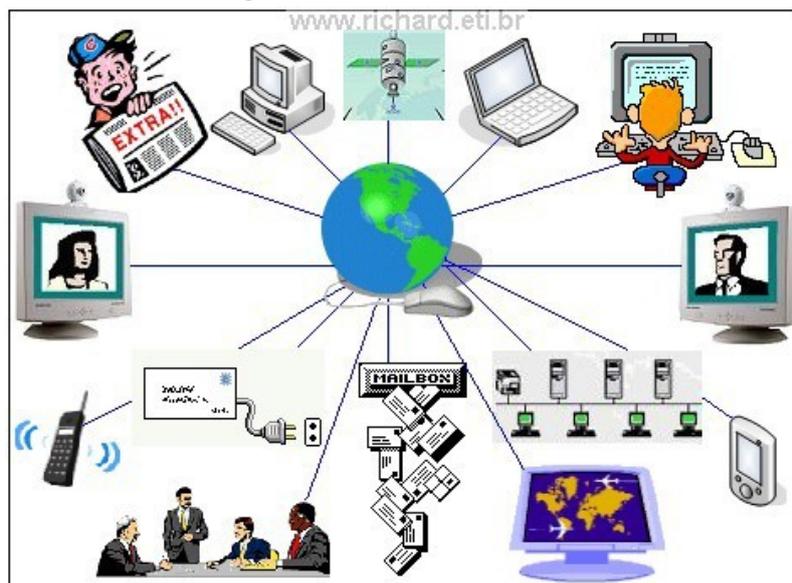
por qualquer pessoa, servindo de motivação e plataforma para que quem a divulgar elabore os chamados “textões”, tornando públicas suas ideias. Nesse caso, a informação original, fria, vai tomando novos contornos com base nas ideias de quem a retransmite ou compartilha. E esse círculo de compartilhamento de informações faz transparecer, ainda, uma característica fundamental na cibercultura, a interatividade, que, segundo Santos; Santos (2012):

não é apenas um ato de troca, nem se limita à interação digital. Interatividade é a abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação. Constitui-se no não linear e no ato de colaboração. É a possibilidade de o praticante falar, ouvir, argumentar, criticar, ou seja, estar conscientemente disponível para mais comunicação (SANTOS; SANTOS, 2012, p.103).

Sendo assim, torna-se claro que o advento dessa cultura contemporânea tem como condicionante todo o aparato tecnológico que vem surgindo de forma muito rápida e atualizando-se a todo tempo. Contudo, frisa-se que as relações das pessoas com as técnicas e tecnologias mediadas pela internet, bem como a relação com outras pessoas é o que tem determinado a configuração da atual fase da cibercultura na qual estamos imersos.

Diante disso, convém que se apresente, neste momento, o segundo Princípio da cibercultura, a conexão generalizada, pois, segundo Santos; Santos (2012, p.164) “a emissão e a conexão se complementam, pois sempre que o polo de emissão é liberado e há conexão, existirão mudanças, criação e colaboração, ou seja, inteligência coletiva”. Dito isso, encaramos esse princípio como uma forma de se estar sozinho, não estando isolado. Ou seja, está-se em um espaço, mas em conexão com pessoas a quilômetros de distância.

Figura 6 – O mundo está conectado



Fonte: XAVIER, 2013.

Então, além de hoje podermos falar livremente, também nos é possível estabelecer conexão com pessoas que pensam como nós. Esse fato tem uma potência social muito grande e pode ser preponderante na mobilização da população na luta por direitos, principalmente o direito de se expressar livremente. Toda essa discussão toma uma dimensão ainda maior em virtude do momento político que o Brasil está passando. A discussão política tornou-se algo corriqueiro, sobretudo nas redes sociais, local onde muitas vezes, em virtude da intolerância que tomou conta dos extremos, pessoas brigam, ofendem-se e terminam amizades. Sendo assim, a possibilidade de uma pessoa mobilizar muitas outras em prol de alguma ideia é algo que precisa ser levado em consideração dentro de todo esse contexto. Vejamos a seguir uma postagem que o Deputado Federal Marcelo Freixo fez em sua uma de suas redes sociais.

Figura 7 - captura de tela 5



Fonte: RODRIGUES, 2019

Na segunda quinzena de abril, o governo federal anunciou um contingenciamento de R\$1,7 bi dos gastos das Universidades Federais. Tal ação gerou insatisfação em alunos, professores e boa parcela da população que, convocados pelas redes sociais, foram às ruas no dia 30 de maio de 2019. Os protestos foram realizados em, pelo menos, 25 estados e no Distrito Federal. Logo, podemos concluir que essa possibilidade de liberação da emissão aliada à conexão generalizada possibilitou que um movimento organizado nas redes se configurasse em um grande protesto.

Por fim, chegamos ao terceiro princípio da cibercultura: a reconfiguração cultural. Essa expressão pode parecer muito forte para algumas pessoas e dar a impressão de que se está dizendo que antigas práticas ou modelos estão sendo substituídos. Na verdade, essa substituição não existe. Ocorre que esses meios midiáticos e seus usos estão sendo reconfigurados. Os jornais impressos, por exemplo, continuam existindo. Contudo, há uma migração das notícias veiculadas por esses meios para os jornais on-line. O mesmo ocorre

com os programas de televisão. Hoje, as novelas, filmes e seriados estão se transportando da tala da TV para a tela dos aparelhos celulares por meio de aplicativos como o Globo play.

Figura 8 - captura de tela 6



Fonte: Aplicativo Globo Play, 2019

Quantos de nós perdíamos um capítulo de uma série ou novela e a única forma de recuperá-lo era conversando com alguém que o tinha assistido ou lendo alguma revista especializada em programas televisivos. Hoje, por meio desse aplicativo o usuário pode assistir às suas séries favoritas, às suas novelas prediletas e, à noite, paradoxalmente, ao filme da sessão da tarde, sem que para isso necessite estar em frente a um aparelho de Televisão, no horário previsto na programação de uma emissora. Nesse sentido, Santaella (2013) afirma que:

Atualmente, o público deseja vivenciar as histórias e até mesmo colaborar com elas em tempo real por meio de múltiplas telas. As novas audiências assistem à televisão na internet, acessam conteúdo pelo celular e trocam informações nas redes sociais, tudo isso ao mesmo tempo, graças à portabilidade e conectividade dos dispositivos móveis. Os recursos de geolocalização das mídias locativas e a atual multiplicidade

das telas fazem parte da vida das pessoas, constituindo-se no principal motivo da migração de uma história de uma plataforma para outra (SANTAELLA, 2013, p.238).

Assim sendo, é impossível não considerar as novas aspirações desse público da contemporaneidade. Público esse que não se considera apenas um polo passivo das informações que circulam nas redes e na cidade. Considera-se coautor dessas informações, podendo transformá-las, comentá-las, recriá-las, discuti-las e compartilhá-las. Essas ações, como vimos, podem ser feitas de várias formas e em vários lugares, contudo um lugar vem ganhando cada vez mais espaço na vida social das pessoas: as redes sociais.

1.2 Navegando nas Redes

Atualmente, é muito difícil encontrar alguém que não faça parte de pelo menos uma rede social digital. Esse é um fenômeno comum na atual fase da cibercultura na qual estamos inseridos e um dos motivos para que isso ocorra é a afirmação que fizemos anteriormente sobre a necessidade que as pessoas hoje têm de se posicionarem frente às notícias, agindo sobre essas notícias, expondo suas opiniões àqueles que fazem parte de suas “redes de amigos”. Importante salientar que, mesmo inconscientemente, o usuário, ao compartilhar uma notícia ou informação, o faz de forma a expressar sua opinião e sentimentos sobre determinado assunto. Se fizermos uma busca rápida na *timeline* de nossas redes sociais digitais, perceberemos facilmente como uma mesma notícia pode ser publicada de diferentes formas, de acordo com as convicções de quem as compartilha. Ora se compartilha um fato objetivo, mas com uma legenda escrita pelo usuário que expressa ali seu viés, ora se compartilham notícias sem legenda escrita pelo usuário, mas que já carregam em si juízos de valor sobre algo. Nesse último caso, a simples publicação carrega um posicionamento do usuário. Para exemplificar, tomemos como exemplo, novamente, o contingenciamento de gastos na educação efetuado pelo governo Federal, no início do ano. O dado concreto é que o MEC bloqueou 30% da verba destinada às despesas discricionárias. Em uma rápida pesquisa nas nossas redes, podemos perceber que essa notícia, “fria e seca”, dificilmente surgirá. Geralmente, virá acompanhada de uma legenda ou será parafraseada por uma reportagem que expressará a tendência do repórter ou do veículo de imprensa e, logicamente, de quem a compartilha. Nesse contexto, estabelece-se uma guerra de narrativas que, nos últimos anos, tem crescido de uma forma assustadora e fica nítida no ambiente das redes sociais.

Além dessa necessidade de não ser apenas o polo passivo do trânsito de informações, as redes sociais digitais parecem ser mais sociais do que as outras. Nesse sentido, Santaella (2013), dialogando com Rieder (2010), afirma que essas redes:

Se distinguem das demais porque “elas vão mais longe na organização da estruturação das interações entre os usuários (...); elas se especializam em atividades particulares e propõem interfaces e funcionalidades otimizadas pelas tarefas em questão”. A plataforma técnica dá conta da padronização e organização social que é delegada a um conjunto de interfaces e algoritmos. Isso simplifica grandemente as práticas sociais e sua adaptação à velocidade ambiente. Ao mesmo tempo, há sempre “um espaço de possibilidades suficientemente aberto para permitir uma apropriação rica do sistema por seus usuários” (RIEDER, 2010 apud SANTAELLA, 2013, p.310).

Sendo assim, essa aparente maior socialização se dá pelo fato de as redes sociais digitais apresentarem características que são demandadas pela cibercultura e pelo tipo de usuário que está nas redes. A possibilidade de ampliar os tipos de interações entre os usuários, de certa maneira, amplia as possibilidades para que essas interações aconteçam. Tomemos como exemplo o aplicativo WhatsApp. Inicialmente, esse aplicativo surgiu com o intuito de modernizar e dar mais dinamicidade às mensagens de texto, conhecidas por SMS, que, por sua vez, surgira como uma grande inovação frente ao antigo Bip, aparelho que transmitia mensagens de texto por meio de ondas de rádio, a uma distância de até 15Km. Seguindo esse espectro de modernizações e atualizações contínuas, o aplicativo trouxe uma inovação requerida pela contemporaneidade, momento no qual as coisas são feitas do modo “tudo ao mesmo tempo e agora”. Relembrando o que foi dito sobre mobilidade, além de não precisar estar parado em um ponto definido, em data e local pré-agendados, atualmente necessita-se, ainda, de que não seja tão necessário, mesmo em movimento, parar para escrever ou ler algumas mensagens. Nesse sentido, o envio de áudio se mostrou uma importante inovação do nosso tempo, como veremos na figura a seguir, num diálogo entre mim e minha orientadora:

Figura 9 - captura de tela 7



Fonte – WhatsApp do autor, 2019

Nesse dia, lembro-me de estar andando pelo Centro da cidade do Rio de Janeiro enquanto ouvia o áudio. Tive que, por vezes, pausá-lo em algumas ocasiões e, assim q possível, voltar a ouvi-lo, mas em nenhum momento precisei parar de caminhar para proceder à escuta das informações.

Nesse sentido, concordamos com Martino (2017) quando afirma que o estabelecimento das relações nos espaços virtuais está embasado em dois aspectos fundamentais: a dinâmica e a flexibilidade. Segundo o autor:

A dinâmica entre seus participantes refere-se à forma de interação entre eles. Pode ser entendida como um movimento existente em uma rede, como a quantidade e o tipo de conexões estabelecidas entre os participantes, por exemplo, ou o fluxo de pessoas que entram e deixam a rede (MARTINO, 2017, p.56).

Esse aspecto não leva em consideração somente a velocidade com que as informações circulam. Há vários parâmetros que podem ser observados, que vão depender do tipo de rede ao qual estamos nos referindo. Ainda tomando o WhatsApp como exemplo, percebemos que o tamanho do texto é um fator que interfere na dinamicidade da interação estabelecida. Tanto é assim, que o aplicativo desenvolveu uma ferramenta para que o usuário responda a alguém ou comente alguma mensagem usando apenas uma figura.

Figura 10 - captura de tela 8



Fonte – WhatsApp do autor, 2019

Na conversa acima, eu agradeço aos membros do grupo por terem ido à festa de um ano de minha filha e uma das respostas a esse agradecimento veio na forma de figura, que pode significar um “por nada” ou um “não há o que agradecer”, ou ainda “eu é que agradeço por ter sido convidada” etc. O fato é que com essa ferramenta a conversa ficou mais fluida e dinâmica.

Dessa forma, ainda segundo o autor, “nas redes sociais, os vínculos entre os indivíduos tendem a ser fluidos, rápidos, estabelecidos conforma a necessidade em um momento e desmanchado no instante seguinte” (MARTINO, 2017, p. 56). É sob essa perspectiva que Martino apresenta a noção de flexibilidade que nada mais é do que os laços e vínculos que existem em uma rede e podem ser transformados a qualquer instante. Na prática, como exemplo podemos citar os grupos no próprio WhatsApp, os amigos do Facebook, que com apenas um clique, podem deixar de fazer parte de sua rede, os seguidores no Instagram, que podem facilmente serem bloqueados etc.

Diante de tudo que foi dito quanto às necessidades do público da contemporaneidade e às características que carregam as redes sociais, podemos estabelecer uma relação entre o Facebook e seu crescente número de usuários. O Facebook surgiu como uma alternativa ao antigo Orkut, trazendo diversas inovações fruto das características exigidas pela modernidade. Nesse sentido, desde então, vem se tornando uma rede social cada vez mais utilizada. Mais adiante, mostraremos as experiências que tivemos em nossa pesquisa com o uso do Facebook e do Instagram, sendo aquela rede geradora de mais dispositivos acionados do que esta. Dessa forma, Santaella (2013), dialogando com v (2010), “define o Facebook como ‘um espaço emergente da convergência de meios de comunicação preexistentes, culturas colaborativas e audiências participativas” (SANTAELLA, 2013, p.316).

Nesse sentido, em um primeiro momento, ainda segundo Santaella (2013), pode-se afirmar que essa convergência se apoia em três conceitos: a convergência midiática, a cultura participativa e a inteligência coletiva. Assim sendo, no ambiente dessa rede social, interceptam-se mídias, indústrias, conteúdos e audiências, ou seja, há uma convergência midiática que se dá em um contexto em que os usuários exercem, ao mesmo tempo, além do papel de consumidores, o de produtores, passando a interferir de forma importante na construção, distribuição e recepção dos conteúdos midiáticos, dando corpo, então, ao que a autora chama de cultura colaborativa. “Assim, a relação entre consumir e produzir torna-se indissolúvel, uma vez que consumir é também comentar, opinar, participar” (SANTAELLA, 2013, p.316). Nessa esteira, desembarcamos no conceito de inteligência coletiva, que, segundo Lévy (1994):

É uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. (...) a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas (LÉVY, 1994, p.29).

Nessa direção, está-se afirmando que em virtude de características intrínsecas ao Facebook, além de se consumir e produzir conteúdos com base em uma convergência midiática, há uma construção de conhecimento que se dá de maneira recíproca entre os usuários e de forma voluntária.

Dito isso, é importante salientar que durante a pesquisa, todas essas características elencadas foram importantes para o acionamento de dispositivos que tiveram o Facebook como plataforma de discussão e compartilhamento de conteúdos. Além disso, essa rede apresenta implicitamente uma característica que nos foi fundamental no andamento da pesquisa: a sua interface. A interface dessa plataforma, em primeiro plano, está voltada para individualidade do usuário, ou seja, ao se cadastrar, o usuário é orientado a dar algumas informações sobre si, tais como atividades de interesse, onde estudou ou trabalhou etc., resumindo, um pequeno histórico. Além disso, como primeira possibilidade de publicação de conteúdo, o Facebook faz a seguinte pergunta ao usuário:

Figura 11 - captura de tela 9



Fonte: TURMA EEPP, 2018

Dessa forma percebemos essa plataforma carrega, além de uma grande oportunidade de interação e compartilhamento de conteúdo, a possibilidade de o usuário escrever sobre si. Nesse sentido, Santaella (2013) ao dialogar com uma pesquisa realizada por Sued (2010) sobre a como os usuários agem no Facebook, afirma que:

Grande quantidade dessas práticas se orienta para que os usuários falem de si mesmos, quer dizer, para que construam “uma espécie de narrativa multimídia e instantânea sobre suas próprias vidas, presentes e passadas”, ou seja, que realizem uma construção do eu” (SUED, 2010 apud SANTAELLA, 2013, p.318).

Por conta de tudo que foi exposto, a pesquisa em tela não pôde se furtar de levar em consideração o público com quem pesquisamos e as características dessa cultura contemporânea, da qual redes sociais como o WhatsApp e o Facebook fazem parte e trazem consigo características advindas das necessidades do público desse tempo e carregam possibilidades de socialização, compartilhamento de conteúdo e escritas de si.

2 PESQUISANDO NA INTERFACE ESCOLA/UNIVERSIDADE/CIBERESPAÇO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DESSA GRANDE EXPEDIÇÃO

[...] quando eu dei por mim,
Eu já estava em alto-mar
Sem a menor chance
Nem maneira de voltar(...)

João Baroni

A pesquisa é como uma expedição marítima. Quando se lança ao mar, é muito difícil voltar do meio do caminho, pois as condições marítimas são outras, o trajeto relativo ao regresso precisa ser minuciosamente estudado com base em cálculos que levam em consideração a velocidade do vento, quantidade de combustível do navio etc. A tripulação trabalhou duro para puxar as espias, alçar o ferro e acender as caldeiras. Não tem volta. É preciso que se chegue ao fim da derrota, mesmo que lá ainda não seja possível atracar o navio em segurança. Quando se inicia uma pesquisa, muitas relações são estabelecidas e muitos conhecimentos são construídos de forma que é impossível voltar ao ponto de partida utilizando exatamente o mesmo caminho construído até o momento. É impossível que o pesquisador seja o mesmo antes e depois do início da pesquisa. Pesquisar educação não é uma ciência exata.

Ao pesquisar ciências humanas, partimos do princípio de que nós, como pesquisadores, exercemos uma outra função dentro do universo da pesquisa: somos, também, sujeitos dela. Não consideramos que a objetividade e a neutralidade sejam os caminhos que devem ser percorridos para que se respondam às questões levantadas. Pelo contrário, entendemos que o pesquisador precisa estar *implicado* com a pesquisa, o que significa não desconsiderar sua subjetividade.

Assim, partindo do pressuposto de que esse trabalho levará em consideração a atual fase da cibercultura na qual estamos imersos, dialogaremos com Ardoino no campo da multirreferencialidade, Macedo, Josso, Souza, e Santos no campo da pesquisa formação, Alves no campo dos estudos do cotidiano, e Lévy, Lemos, Santos e Alves com relação à cibercultura, que serão nossas bases teóricas e nos auxiliarão nessa caminhada.

Esta pesquisa tem como enfoque epistemológico a multirreferencialidade, cujo principal mentor é Jacques Ardoino. Ardoino (1998) afirma que o surgimento da

multirreferencialidade está ligado ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade inerentes às práticas educativas, sempre na perspectiva de uma pluralidade de olhares e linguagens, reconhecidas como necessárias à compreensão do fenômeno complexo que é a Educação. Dessa forma, ao se fazer pesquisa em educação, não se está buscando resultados milimetricamente fechados, mas a compreensão de determinados fenômenos educacionais que têm como base a heterogeneidade. Sendo assim, ao optarmos pela perspectiva multirreferencial, fazemos uma crítica às abordagens epistemológicas de cunho positivista, desvinculadas do tempo em que vivemos, e pressupomos a ideia de que as pesquisas em Educação trabalham sempre com o inesperado, com as faltas, com as “possibilidades”. Por esse motivo, concordamos com Santos (2015), quando afirma que:

Diante da tentativa de se levar em conta a experiência como fundante dos processos formativos, é cada vez mais importante a percepção de que o conhecimento acadêmico produz compreensões de uma parte da realidade e de que essa parte é mais uma referência importante, mas não a única (SANTOS, 2015, p.16).

Sendo assim, para que possamos de fato contrapor nossa opção epistemológica àquelas que têm como base o positivismo é preciso que entendamos o contexto no qual surgiram as ideias positivistas e o que representam.

Essa corrente tomou forma desde o final do século XVIII e seu expoente máximo foi Augusto Comte (1798 – 1857). Comte afirma que os fenômenos sociais como os físicos podem ser reduzidos a leis e que todo conhecimento científico e filosófico deve ter por finalidade o aperfeiçoamento moral e político da humanidade (GADOTTI, 1995, p.107). Ou seja, para essa concepção não há de se levar em consideração a complexidade dos fenômenos sociais, muito menos reconhecer que, no campo das ciências sociais e humanas, não existem verdades absolutas. Pelo contrário, baseados em alguns “experimentos”, poder-se-ia generalizar determinadas ações, criando-se leis que não levariam em consideração a pluralidade dos sujeitos. Paralelo a isso, “o positivismo representava a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma ‘sábria resignação’ ao seu *status quo*” (GADOTTI, 1995, p.108), ou seja, era uma forma de controle social.

Contudo, insta salientar que não se pretende aqui negar a importância do conhecimento científico. Para que fique claro, pegamos por empréstimo algumas palavras de Freire e Guimarães (2011):

Toda perspectiva humanista que negue a rigorosidade da ciência, que deixe de procurá-la, que se afaste da tecnologia, que veja na máquina a inimiga do ser

humano,(...) toda visão humanista que caia nisso é reacionária.(...) Tenho a impressão de que uma correta perspectiva pedagógica seria aquela que, jamais negando a necessidade da ciência e da tecnologia, nunca, porém, resvalasse para uma posição de mitificação da ciência. (...) E quando digo “desmitificar a ciência”, digo: põe no seu devido lugar a ciência, não fazendo com que ela vire assim uma espécie de a priori da história (...) (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 90 e 91).

Partindo dessa premissa, entendemos que as práticas sociais são repletas de especificidades e carregadas de subjetividades formadas cada qual em múltiplos contextos, levando-se em consideração diversas realidades. Por isso entendemos ser impossível tentar reduzir diversas experiências individuais a um conceito deduzido de alguma ação específica de um determinado sujeito. Esse entendimento se dá justamente pelo fato de compreendermos a complexidade que emerge das relações sociais, “exuberantes” e “abundantes”, que refletem sentimentos, emoções, convicções etc. Dessa forma, a abordagem multirreferencial vai, portanto, preocupar-se em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc.) (ARDOINO, 1998, p.37).

Importante salientar que a complexidade não está no objeto, mas no olhar que o pesquisador utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos (MARTINS, 2004, p.89). Ou seja, abordar de maneira simplista os fenômenos sociais, em especial aqueles que ocorrem no âmbito da educação, é desprezar a pluralidade e a heterogeneidade inerentes à prática educativa.

Com relação à heterogeneidade, segundo Martins (2004), Ardoino a considera o eixo principal na construção do conhecimento, sendo entendida, sob o ponto de vista da abordagem multirreferencial, com base em duas perspectivas. A primeira diz respeito à conjugação de diversas disciplinas para o processo de elucidação dos fenômenos humanos (MARTINS, 2004, p.90). Com isso, Ardoino toma essas disciplinas como referências importantes na construção do conhecimento, e não como figuras estanques e isoladas que produzem verdades inquestionáveis acerca de um tema que, teoricamente, seria de seu monopólio intelectual. Assim, o conhecimento científico é importante, mas está na rede, como todos os outros conhecimentos que circulam nas diversas redes educativas (ALVES, 2008). A segunda gira em torno da relação entre sujeito e objeto. Nesse momento, é importante salientar e reforçar nossa crítica às práticas cartesianas que insistem em separar o sujeito de seu objeto, buscando sempre uma objetividade que limita a pesquisa a aspectos, na maioria das vezes, meramente quantitativos.

Nesse ponto, definimos, dentro da multirreferencialidade, como a pesquisa em tela foi conduzida. Utilizamos algumas disciplinas como referência para balizar a construção do conhecimento que se deu por meio de dispositivos que foram acionados e que serão detalhados adiante. De igual modo, relacionamo-nos com o sujeito de nossa pesquisa de forma afetiva, entendendo que pesquisar ciências sociais e humanas é implicar-se.

No enfoque multirreferencial pelo qual optamos nessa pesquisa, o pesquisador não é um ser a parte das relações que ocorrem entre os sujeitos, tampouco um mero espectador responsável por anotar dados para, posteriormente, colocá-los em um gráfico, constatando uma “irreal realidade” baseada em estatísticas. A realidade é complexa e não cabe apenas em um gráfico. É preciso ouvir, conversar e se envolver com os sujeitos e com o campo. Nesse sentido, tratemos aqui não de coletar os dados, mas construí-los juntos com os sujeitos, conscientes de que nenhuma pesquisa dará conta da realidade de uma forma total, pela sua incompletude e dinâmica que lhe é inerente. Assim, o pesquisador é também sujeito da própria pesquisa, ao passo que se vê implicado, age afetivamente e se relaciona com o objeto. De acordo com Borba:

Implicar-se é um verbo reflexivo, pronominal, onde o sujeito da ação é, ao mesmo tempo, objeto, é colocado em questão, deixa-se sensibilizar, emocionar pelo que ocorre em sua volta deixa-se “envolver”, “perturbar”. “O pesquisador, o técnico, o artista, o professor implicado se observa a partir do centro de sua pessoa” (BORBA, 2001, p.105).

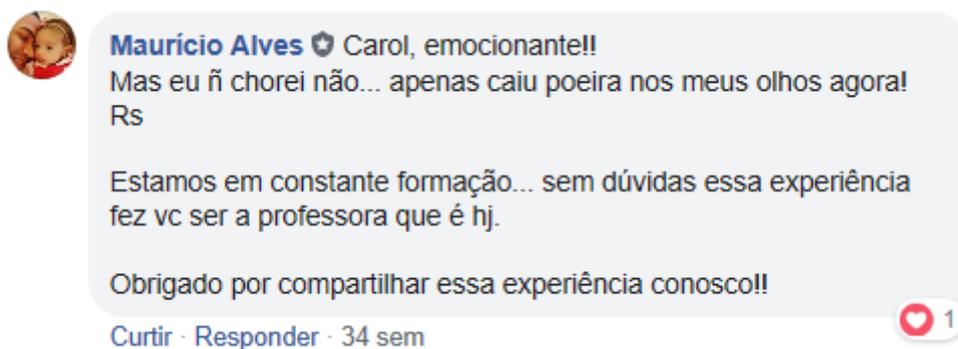
Dessa forma, “mergulhamos” nas relações mediadas pelos atos de currículo propostos, estes entendidos como conceito que “transforma em atores / autores curriculares todos aqueles implicados nas ações de tessitura da formação” (MACEDO, 2010, p.34). Nesse sentido, colocamo-nos como sujeitos de nossa própria pesquisa, envolvendo-nos com os praticantes, compartilhando emoções e experiências. Sendo assim, ao mergulharmos nessas relações, fazemos isso com todos os sentidos, ou seja, não somos apenas expectadores e ouvintes. Além de ver e ouvir, sentimos, agimos, tornamo-nos parte das relações, buscamos sentido em cada gesto, envolvemo-nos. Isso é um pressuposto na pesquisa com os cotidianos. Assim sendo, vamos ao encontro de Alves (2015) quando afirma que:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares e cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedades gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando

tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2015, p.136).

Dessa forma, nós não nos furtamos da oportunidade de, nesse mergulho, sentir o que o campo tinha a oferecer. Lá foram tecidos conhecimentos oriundos das relações de afetividade que criamos com os sujeitos. Relações essas que tornaram a pesquisa mais prazerosa e repleta de momentos emocionantes. Eu, em especial, emocionei-me várias vezes, como no dia em que assisti ao vídeo de Carolina, sujeito de nossa pesquisa, fruto de um dispositivo que será analisado mais à frente.

Figura 12 - captura de tela 10 - Postagem do pesquisador no grupo da turma no Facebook



Fonte – Turma EEPP, 2018

Nesse dia, não foi uma poeira que fez sair lágrimas dos meus olhos, foi a emoção fruto da linda narrativa de Carol. “Acontece com frequência que uma emoção nos tome, nos toque, sem que saibamos por que, nem exatamente o que ela é (...)” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.26). Houve outros momentos durante o período da pesquisa carregados de emoção. Um bem marcante foi quando uma aluna sinalizou que estava querendo abandonar o curso. Houve uma grande mobilização por parte dos alunos e dos professores/pesquisadores no sentido de incentivá-la a continuar no curso. Essa mobilização começou no grupo de WhatsApp que a turma tinha e se configurou em um dispositivo muito importante para a pesquisa e, ainda, foi um fator de motivação para que essa aluna continuasse no curso.

Outrossim, faz-se necessário salientar que, de acordo com Macedo (2009), ao ir de encontro com a rigidez pregada pelas tendências positivistas, não estamos abrindo mão do rigor em nossas pesquisas, mas buscamos *um rigor outro*, que significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa dita qualitativa.

O que buscamos é ratificar a ideia de que a pesquisa em ciências sociais exige uma complexidade que não se restringe a experimentos laboratoriais, fórmulas e verdades irrefutáveis. O rigor está em reconhecer a heterogeneidade e complexidade que cercam o fazer educativo e, dessa forma, não se minimizam ou se desvalorizam as múltiplas referências que se apresentam no processo da pesquisa e de construção do conhecimento. Assim, vamos de encontro à rigidez vista como um meio para que se chegue a uma neutralidade, que não leva em consideração a subjetividade e o contexto no qual a pesquisa se insere. Por isso, concordamos com Macedo quando afirma:

Compreendemos, a fortiori, que poderíamos falar de uma política, de uma ética e de uma estética do rigor qualitativo que se coloca como diferença em relação aos sentidos convencionais do que seja o rigor em pesquisa, em geral eivados de valores formalistas, que acabam por confundir rigor com rigidez e neutralismo que se quer apolítico. Poderíamos ousar dizer que há aí uma certa naturalização/banalização/simplificação da ideia de rigor a ser informada e problematizada, como tudo em ciência, aliás (MACEDO, 2009, p.77).

Cabe salientar que é preciso que tenhamos cautela na busca desse rigor outro, para que ele não se confunda com banalização da produção de dados de pesquisa e escolhas equivocadas de referenciais que possam auxiliar na construção de um conhecimento coletivo. Sobre isso, Macedo nos alerta que:

Dizer, por exemplo, que em ciência e em trabalhos de compromisso e responsabilidade acadêmicos qualquer informação serve; dizer, de forma laudatória, que todo conhecimento produzido nas culturas não-universitárias é legítimo tão somente porque se coloca criticamente em relação a esta, ou é diferente desta; dizer, por outro lado, que só a informação que reverencia e cultiva o cânon científico estabelecido é válida, são maneiras epistemológica e eticamente prejudicadas de se tratar com a inteligência do método qualitativamente rigoroso, que aos “trancos e barrancos”, caminha de forma cada vez mais afirmativa para uma perspectiva conectiva, relacional e intercristica de construção do saber em todas os campos epistemológicos, inclusive nas ciências que cultivaram por séculos a tradição “dura” de cariz modernista (MACEDO, 2009, p.80)

Assim sendo, não temos a intenção de renegar os conhecimentos acadêmicos historicamente desenvolvidos e reconhecemos sua relevância. Contudo, principalmente quando se está pesquisando a educação, é preciso levar em consideração, como já foi dito, a heterogeneidade flagrante existente nessa área e a multiplicidade de saberes que permeiam as ciências sociais e humanas, saberes esses que não podem ficar em segundo plano. Isso quer dizer que os conhecimentos historicamente construídos e adjetivados como verdades absolutas, não serão desprezados, mas relacionados a outros saberes oriundos de outras referências não convencionais. Ou seja, não se busca estabelecer leis ou verdades

inquestionáveis, mas causar inquietudes que busquem proporcionar a reflexão sobre a complexidade existente nas relações humanas. Sobre esse assunto, Macedo (2009) afirma que:

A pesquisa, segundo nossas posições é, acima de tudo, uma aventura pensada, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É neste movimento que a ideia de rigor deve se inspirar e ser constituída (MACEDO, 2009, p.86).

Logo, partindo dessa epistemologia é que optamos pela ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2015; 2014), pois entendemos que o pesquisador como um ser implicado na pesquisa, que não exerce a função coletar dados, mas que age com intencionalidade pedagógica com objetivo de construir os dados juntamente com os praticantes, participando ativamente de suas formações e, concomitantemente, formando-se. Segundo Santos:

A escolha do método está diretamente relacionada com a concepção epistemológica e metodológica do pesquisador e suas parcerias intelectuais. Além disso, o próprio objeto de estudo também é responsável por essa articulação de saberes, até porque o mesmo emerge e se institui na relação dialógica e dialética entre método/teoria/campo de pesquisa (SANTOS, E, 2005, p.140).

Portanto, a pesquisa-formação mostrou-se adequada no contexto em que trabalhamos durante a pesquisa, na medida em que foram inúmeras as vezes em que, por meio dos dispositivos acionados, pudemos refletir sobre nossas práticas, repensar metodologias e ressignificar certos conceitos a partir das narrativas de todos os participantes. A pesquisa-formação não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar, própria das pesquisas ditas “aplicadas”. “O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes, as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos” (SANTOS, 2005, p.163).

Dessa forma, concordamos com Macedo (2010) quando afirma que o fundante da educação é a formação. Contudo, para nós, formação não se trata de mera aquisição de conteúdos impostos por currículos que não refletem a realidade e o contexto nos quais os praticantes estão inseridos; não se trata de um pedaço de papel que certifica um título a alguém. A formação a que nos referimos leva em consideração os diversos aspectos da vida humana e das relações sociais, ou seja, considera a experiência como fator preponderante. Ainda de acordo com Macedo, “não cabe mais pensar a formação como *uma coisa*

exterodeterminada, como uma ação para complementar, reajustar, retificar existências ou como simples atendimentos de demandas burocráticas” (MACEDO, 2010, p.27).

Assim sendo, na busca de formar e formar-se, é preciso que tenhamos um olhar crítico sobre essas diversas referências de saberes e, ainda, que estimulemos a criticidade dos educandos para que eles, refletindo sobre suas experiências, superem aquilo que Paulo Freire denominou de curiosidade ingênua. Sobre esse tema, Paulo Freire afirma que:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente rigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo e sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 2018, p.31)

Dessa forma, entendemos que os saberes trazidos pelos sujeitos, decorrentes de suas experiências, têm uma significativa relevância na produção de conhecimento e na formação não só do próprio sujeito, mas também do pesquisador que, por meio das narrativas produzidas, tece sua própria experiência formadora, à medida que reflete sobre sua prática, conscientizando-se de seu lugar de fala e de existência e ressignificando sua realidade.

Aqui, faz-se necessário um depoimento que ratifica tal afirmação. Eu cheguei ao campo com alguns conceitos preestabelecidos e com algumas convicções as quais foram, ao longo da pesquisa, mostrando-se frágeis. Valorizava muito o conhecimento acadêmico. Explico: não é que isso seja um problema, o que quero dizer é que essa valorização acontecia em detrimento de saberes outros. Saberes que os sujeitos carregavam consigo e que foram compartilhados por meio de narrativas. Durante as atividades que apresentaremos no decorrer deste trabalho, emocionei-me com as diversas histórias de vida narradas. Pessoas com diferentes faixas etárias, diferentes origens. Uma heterogeneidade incrível. Impossível não se transformar diante das diversas experiências que tive e com todas as outras com as quais tive contato. Sobre as transformações pelas quais passamos devido à experiência, estamos de acordo com Josso (2004) quando afirma que:

A hipótese do poder transformador está indissociavelmente ligada ao conceito de experiência formadora, segundo o qual qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar anterior mais ou menos consciente de se tornar visível para o outro (JOSSO, 2004, p.145).

Dessa forma, temos a convicção de que nossa trajetória formadora foi se delineando a partir das vivências compartilhadas, que foram, cada uma ao seu modo, deixando marcas e possibilitando a reflexão e criação de potencialidades, fazendo com que, com essas novas aprendizagens, estivéssemos em constante transformação.

Nesse ponto, cabe salientar que, para além daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, há uma vida cotidiana. Há maneiras de fazer, de utilizar o que está posto historicamente. Por isso, nessa pesquisa, dialogaremos também com Alves (2015), pois acreditamos que, na pesquisa com os cotidianos, é preciso que se observem cinco movimentos que são imprescindíveis nesse tipo de pesquisa. O primeiro movimento é chamado de “o sentimento de mundo”. Nesse movimento, o pesquisador não observa o mundo de longe, passivamente, mas interage com ele de forma que se ponha a senti-lo.

O segundo movimento Alves chama de “virar de ponta-cabeça”, que se configura no caminho oposto ao historicamente posto no que se refere às antigas práticas de pesquisa, ou seja, segundo Alves (2015, p.141), ao invés de dividir para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes os métodos etc.

O terceiro movimento é conhecido como “beber em todas as fontes”. Nesse movimento, Alves afirma que, ao lidar com o cotidiano, é preciso ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado e é necessário que se dedique à busca de outras fontes, ou seja, todas fontes, na tessitura de novos saberes necessários (ALVES, 2015, p. 142).

O quarto movimento Alves denomina “narrar a vida e literaturizar a ciência”, que se configura em uma tentativa de transmitir o que for sendo apreendido/aprendido de uma maneira que não seja aquela baseada na pesquisa realizada sob o paradigma dominante.

Isso posto e clareados os caminhos teóricos pelos quais percorreremos durante esse trabalho, apresentaremos a seguir aqueles que/com os quais pesquisamos.

2.1 (Com) quem pesquisamos e (a)onde pesquisamos?

Fizemos questão de marcar a preposição “com” nesse subtítulo. Preposições não exercem função sintática (permitam-me usar meu lado “professor de português” neste texto), mas, semanticamente, têm muito a nos dizer. Nesse caso, essa preposição tem um valor que significa muito para nós e vai ao encontro de nossa opção metodológica. Na Ciberpesquisa

formação, entendemos, como já exposto, que as atividades intencionalmente propostas contribuem para a formação não só dos sujeitos da pesquisa, mas também para a formação do pesquisador. Sendo assim, os sujeitos não são apenas pessoas que se dispuseram a serem observadas e analisadas, pelo contrário, participam ativamente da pesquisa, por isso pesquisam “com” o pesquisador.

Com relação aos advérbios “aonde” e “onde”, tivemos a intenção de criar um jogo de palavras que nos fizesse refletir sobre nossas práticas de pesquisa. Gramaticalmente, a palavra que corretamente se enquadraria neste subtítulo é “onde”, pois, semanticamente, significa localização, ou seja, estaticidade. Sua função sintática é a de advérbio de lugar e, para que possa confirmar sua semântica, deverá ligar-se a verbos que expressem permanência. Contudo, entendemos que esta pesquisa exige um constante “ir e vir” e extrapola os limites físicos do campo. Isso se torna mais evidente quando pesquisamos na Cibercultura e utilizamos o Ciberespaço, pois, mesmo que, fisicamente, estejamos em um único lugar, as conexões em rede podem nos levar a interagir com pessoas do outro lado do mundo.

Sendo assim, as aulas da disciplina “Escola como espaço político-pedagógico”, que aconteceram no primeiro semestre de 2018, foram utilizadas para a proposição de atos de currículo que nos auxiliaram a construir informações e dados que puderam nos ajudar a responder às questões de pesquisa apresentadas. As aulas aconteceram às quintas-feiras, no período noturno, e os praticantes culturais foram alunos do quarto período da turma de pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).

Figura 13 - Sujeitos da pesquisa



Fonte: Acervo do autor, 2018

A faixa etária dos alunos e das alunas é bastante variada. Há pessoas muito jovens e outras bem mais experientes, beirando os sessenta anos de idade. Essa diversidade foi importante para que emergissem narrativas sob diversos pontos de vista, diversas realidades diferentes. Insta salientar que praticamente todos os alunos e alunas participaram de tudo que foi proposto. Contudo, para esta pesquisa, foi preciso fazer escolhas, o que significa deixar de citar neste texto algumas narrativas que surgiram, fato que não as torna menos importantes que as demais, pelo contrário, serviram para que pudéssemos refletir sobre dilemas da educação, formação básica e diversos outros assuntos. Entretanto, precisávamos responder às questões levantadas e selecionamos as narrativas que mais nos auxiliaram nesse objetivo. Nesse sentido, foram escolhidas as narrativas dos seguintes sujeitos da pesquisa, que, por meio de um termo de consentimento, autorizaram que o pesquisador os identificasse.

Quadro nº 1 - Sujeitos da Pesquisa

Carolina	23 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha como professora da sala de leitura na prefeitura de Magé.
Ana Clara	19 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha como Agente de Apoio a Inclusão pela SME de Duque de Caxias.
Edilson	36 anos de idade, graduando em pedagogia e trabalha como técnico em informática.
Ana Helena	22 anos, graduanda em pedagogia e trabalha como professora de educação infantil.
Rayssa	22 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha em uma creche em período integral.
Ana Claudia	20 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha como professora de educação infantil.
Karin	22 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha como professora adjunta em uma escola particular.
Kerolen	22 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha como operadora de telemarketing.
Márcia	49 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha como secretária em uma escola particular.
Amanda	28 anos de idade, graduanda em pedagogia, e trabalha como professora de educação infantil e ensino fundamental.

Vânia	51 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha em uma creche pública do município do Rio de Janeiro.
Luciene	47 anos, fonoaudióloga, pós-graduada em Saúde Pública e Psicopedagogia, graduanda em pedagogia e trabalha na área de fonoaudiologia.
Sirlene	54 anos, graduanda em pedagogia e trabalha como professora de ensino fundamental.
Thainá	22 anos de idade, graduanda em pedagogia e trabalha como professora de educação infantil.
Renata	33 anos de idade, graduanda em pedagogia e professora de educação infantil.

Fonte: O autor, 2018

Feitas essas escolhas e indo ao encontro de nossa opção metodológica, a ciberpesquisa-formação, os dispositivos acionados (produção de poesias, narrativas sobre histórias de vida, visita a uma escola pública, rodas de conversa, produção de vídeos etc.) foram concluídos nas redes sociais, cuja principal ferramenta de compartilhamento das atividades foi o Facebook.

Fizemos a opção por utilizar as redes sociais porque por mais que se queira abrir mão ou retirar de cena a evolução tecnológica, as novas formas e modos de comunicação, as novas redes de relacionamentos, os novos espaços de transmissão de mensagens etc., sempre estarão, no mínimo, tangenciando a sociedade e aqueles que nela vivem, influenciando, dessa forma, seus comportamentos. Sendo assim, procuramos, durante nossa pesquisa, levar em conta a atual fase da cibercultura na qual estamos imersos. Dessa forma, para basear esse trabalho, utilizamos a definição de cibercultura proposta por Pierre Lévy, o qual afirma que o “neologismo ‘cibercultura’ especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais ou intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17). E, partindo da definição de ciberespaço apresentada também por Lévy, qual seja, que o ciberespaço “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (LÉVY, 1999, p.17), afirmamos que a rápida evolução tecnológica que propicia diferentes e complexos meios de interconexão entre computadores altera as práticas e atitudes dos integrantes da sociedade.

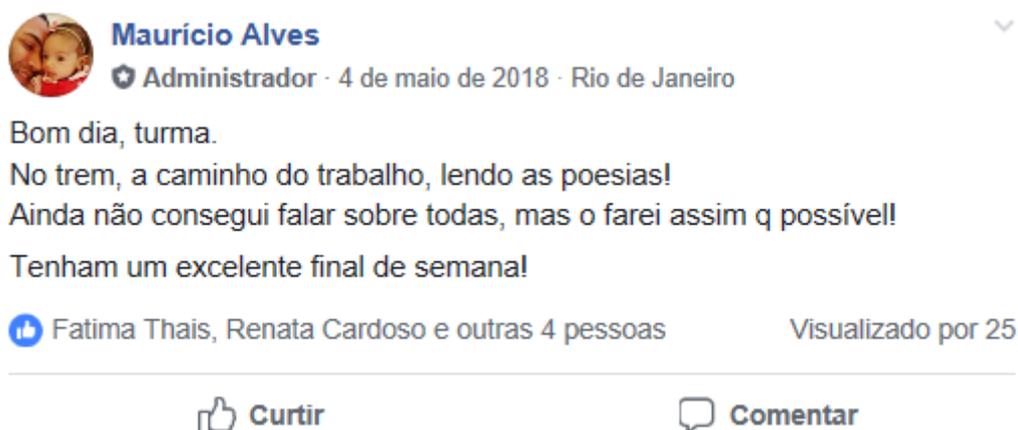
Dessa forma, sendo os sujeitos e este pesquisador participantes dessa cultura contemporânea, procuramos atrelar, nessa pesquisa, a nossa concepção epistemológica e opção metodológica às práticas e comportamentos contemporâneos.

Esses comportamentos e práticas aos quais nos referimos nos fazem retomar uma pequena descrição que fizemos acerca dos perfis de leitores. Focaremos aqui naquele leitor que Santalla (2013) chama de ubíquo. Segundo essa autora

É essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor ubíquo, uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar. (SANTAELLA, 2013, p.278).

Nesse sentido, ao acionarmos os dispositivos de pesquisa, estávamos levando em consideração as características desse tipo de leitor. Como exemplo dessa ubiquidade apresento uma postagem que fiz no grupo do Facebook onde a turma interagiu.

Figura 14 - captura de tela 12 - postagem do pesquisador no grupo da turma no Facebook



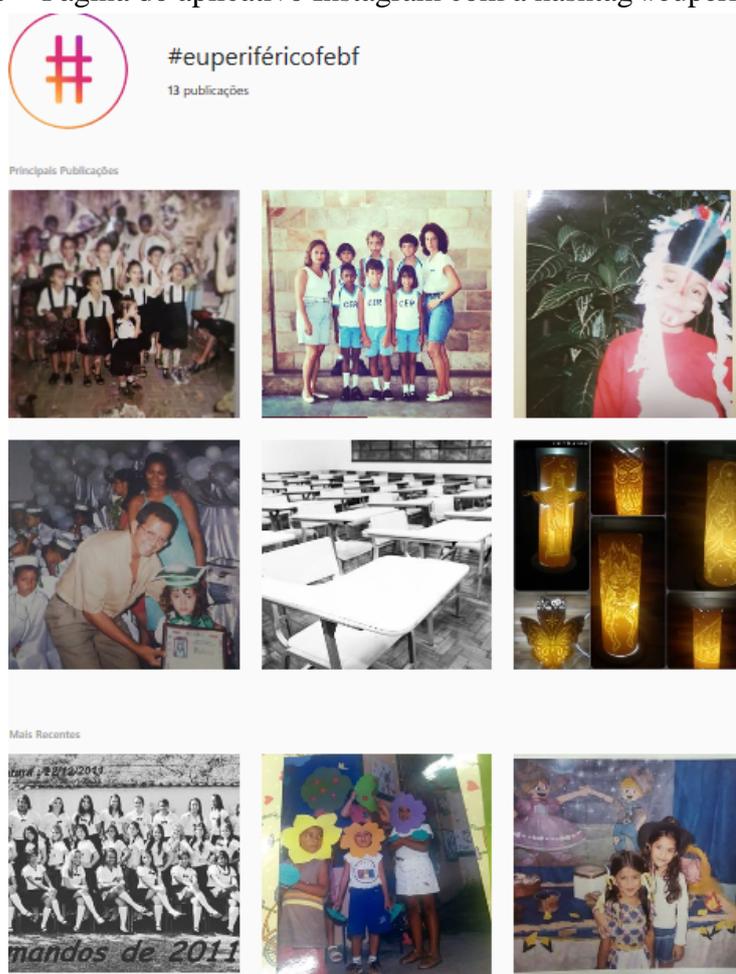
Fonte – TURMA EEPP, 2018

No momento da postagem, estava lendo os textos dos alunos e das alunas, dentro do trem, a caminho do meu local de trabalho. Paralelamente a isso, ouvia música com o celular, resolvia problemas afetos ao serviço utilizando o WhatsApp, comia amendoim, desviava dos vendedores que cismavam em pisar o meu pé etc. Eu conseguia fazer tudo isso porque “as ações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto ciber em igualdade de condições” (SANTAELLA, 2013, p. 278). Essa era a minha realidade e a realidade dos sujeitos da pesquisa e esse fato não poderia ser desprezado.

Por esse motivo, tudo o que propusemos tinha uma relação muito forte com o digital em rede. No grupo do Facebook, as atividades eram postadas, compartilhadas e discutidas. E essa interação se deu de maneira muito fluida, pois a maioria dos alunos já tinha o aplicativo do Facebook instalado em seus aparelhos de celular. Os dois alunos que ainda não possuíam instalaram e rapidamente se adaptaram à plataforma dessa rede social.

Inicialmente, tínhamos também a ideia de utilizar o Instagram como um dispositivo de compartilhamento de narrativas e fotografias oriundas das propostas que fizemos à turma. Para isso fomos ao laboratório da FEBF e auxiliamos os alunos e as alunas a criarem uma conta no aplicativo, pois muitos deles, ao contrário do que aconteceu com o Facebook, não tinha acesso a esse aplicativo. Feito isso, pedimos que postassem no Instagram fotos de quando eram crianças e estudavam no ensino básico com a *hashtag* #euperiféricofebf na descrição. Poucos fizeram o que propusemos, conforme podemos observar a seguir:

Figura 15 – Página do aplicativo Instagram com a hashtag #euperiféricofebf



Fonte: Acervo do autor, 2018

Muitos tiveram bastante dificuldade com a interface do aplicativo e, em decorrência disso, somente nove alunos realizaram a atividade. Sendo assim, em convergência com o que

afirma Santaella (2013, p.318), em diálogo com Di Felice *et al.* (2012, p.76), “uma das características primordiais das redes sociais é que só pode observá-las e examinar seus usos quem está dentro delas, isto é, quem se torna uma parte integrante comunicativa – um membro elas”, dessa forma, para muitos da turma, o Instagram não se configurou em uma rede social de fato, por isso decidimos não dar continuidade às atividades nessa rede e focamos no uso do Facebook o que, para nós, mostrou-se uma decisão acertada, pois o Twitter e o Facebook foram incrementados por possuírem suas API (Interface de programação e aplicação), que permitem que outros *softwares* se relacionem com seus serviços principais de maneira fácil e controlada” (SANTAELLA, 2013, p.316).

Dessa forma, procuramos brincar usos de tecnologias audiovisuais, fotografias etc. com a rede social Facebook, pois entendemos que essa rede propicia meios que respeitam as características do leitor ubíquo, ou seja, os sujeitos puderam interagir, postar, compartilhar e discutir sobre os dispositivos acionados de onde quer que estivessem. Diante do exposto concordamos com Velloso ao afirmar que

As tecnologias quando utilizadas neste movimento de complementaridade em relação ao que se constrói nos espaços escolares, permitem que os processos de produção e troca de conhecimentos extrapolem os limites físicos, geográficos e temporais, subvertendo lógicas binárias de ensino e aprendizado e permitindo que as interações sociais se deem, de diferentes modos, para além do pré-requisito da presença física, pois a mesma não mais se fixa e com um simples aparelho de telefone conectado à Internet, podemos estar em vários lugares e executando tarefas das mais variadas, na atividade aparentemente paradoxal de se mudar de lugar inúmeras vezes, sem sequer se sair do lugar (VELLOSO, 2017, p. 177).

Nesse sentido, cabe ressaltar que os dispositivos sempre foram acionados com intencionalidade pedagógica clara e buscando possibilitar a reflexão dos praticantes culturais e do pesquisador sobre suas formações e nosso objetivo foi ouvir as vozes dos praticantes, colocando-as em interlocução, umas com as outras, entendendo que suas histórias e práticas carregam saberes e que esses saberes podem dialogar com outros. A rede criada nessa busca de interseções poderá trazer outras formas de pensarmos e estarmos na Universidade, na escola e nas redes sociais.

2.2 Navegar com ou sem emoção?

Anteriormente, falamos sobre algumas situações com as quais nos emocionamos bastante durante a pesquisa. Alguns poderiam entender que o trabalho ficaria prejudicado por conta de uma falta de racionalidade supostamente necessária ao pesquisador. Contudo, como

vimos anteriormente, pesquisador e sujeitos da pesquisa não podem ser classificados conforme critérios objetivos como se fossem objetos. São pessoas que carregam consigo sentimentos, medos, inquietações, angústias etc. Dessa forma, pessoas não põem ser resumidas e caracterizadas somente por ações teoricamente tomadas de modo racional. Dessa forma, concordamos com Maturana (2005) quando afirma que

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 2005, p.15).

Antolho é uma peça que se coloca na cabeça de cavalos com o objetivo de limitar sua visão fazendo com que enxergue única e exclusivamente aquilo que está à sua frente. Nesse sentido, o autor compara o foco somente na razão a um entolho, pois, dessa forma, estaríamos desconsiderando tudo que acontece a nossa volta. Contudo, sabemos que todas as nossas ações estão impregnadas de subjetividade, variam conforme o local onde estamos, dependem do nosso humor, companhia etc. Dessa forma, mesmo que se tente limitar nossa visão, o corpo sentirá o vento frio, a mente lembrará algo triste ou os pés tropeçarão em uma pedra no meio da rua. Por isso, dizemos que mesmo as decisões e ações ditas racionais estão eivadas de subjetividades e sentimentos os quais não se podem separar do sujeito e nem serem jogados fora como se fossem uma roupa que não nos serve mais. Sendo assim, vamos ao encontro das ideias de Maturana (2009), quando afirma que

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional (MATURANA, 2009, p.18).

Contudo, essa crença a que se refere o autor é equivocada, pois toda ação humana está relacionada a uma emoção que lhe torne possível. Ou seja, por mais burocrática e objetiva que seja uma ação, ela está eivada de emoções várias que a moldam e lhe dão essa aparência de “fria”. Por esse motivo, nós nos propusemos a não tentar esconder nossas emoções e confessamos que nos deixamos levar por elas, sem, contudo, perder o rigor outro da pesquisa, mas entendendo e aceitando que somos humanos. Sendo assim, entendemos ainda que ao

tentar esconder nossas emoções, estaríamos tentando esconder o que é fruto da pesquisa, pois o “emocionar-se” e transparecer essa emoção é a prova de que de fato está-se num contexto de pesquisa-formação, ao passo que as emoções resultam, também, numa transformação. Como experiência particular, afirmo sem sombra de dúvidas que todos os momentos em que me emocionei e deixei isso transparecer serviram para que eu refletisse sobre minha formação. Por esse motivo, como Didi-Huberman (2016), acreditamos que “aquele que se emociona diante dos outros não merece nosso desprezo. Ele expõe sua fraqueza, ele *expõe seu não poder [impouvoir]*, ou sua importância, ou sua impossibilidade de ‘encarar’, de ‘manter as aparências’, como costumamos dizer” (p.19).

Há um outro aspecto que deve ser observado. Há vezes em que, mesmo que tentemos esconder nossa emoção, somos surpreendidos com a carga de sentimento que ela carrega e acabamos, de uma forma ou de outra, transparecendo o que estamos sentido, muitas vezes, por meio de lágrimas. Isso ocorre porque

Se a emoção é um movimento, ela é, portanto, uma ação: algo como um gesto ao mesmo tempo exterior e interior, pois, quando a emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita, e o nosso corpo faz uma série de coisas que nem sequer imaginamos (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.26).

Sendo assim, caro leitor, neste texto você encontrará muitas histórias de vida lindas. Eu não me furtei de sentir e expressar cada emoção vivida durante a pesquisa. Dessa forma, eu o convido a embarcar comigo nessa expedição e sentir a emoção que cada imagem, cada poesia, cada narrativa de si irá causar em você.

3 A REPRESENTAÇÃO DO *EUPERIFÉRICO* POR MEIO DE POESIAS DIGITAIS PRODUZIDAS NO MAR CIBERCULTURAL

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: "Navegar é preciso; viver não é preciso". Quero para mim o espírito [d]esta frase, transformada a forma para a casar como eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo. [...]

Fernando Pessoa

Quase em transe,
num ir e vir de reflexos
e pensamentos,
nos encontramos.
Eu e ela,
ela em mim
e eu nela.
Já faz tempo que ela venta por aqui.
Grita.
Vai e volta,
não para mais.
Faz cócegas
e levanta poeira.
Mexe em tudo,
faz bagunça.
Dança com meus pensamentos.
Faz chorar, traz dor.
Empurra.
Cutuca.

Queima até.
Des(mancha) e modela.
Sai de si e atropela.
Traz-se plena.
Ilumina.
Nasce afinal.

Bruno Ganem

Resolvemos começar esta seção do trabalho com esses dois textos. Relacionando o texto de Fernando Pessoa à trajetória da minha escrita, entendo que escrever este trabalho foi para mim uma navegação difícil. Navegação que precisava ser concluída, independentemente da altura das ondas que se chocavam na minha proa. Foi preciso navegar sem parar. Já a poesia escrita por Bruno G. foi trazida para este trabalho pelo fato de ela representar fielmente o nascimento da escrita deste texto. Bruno é um colega de turma do mestrado. Um pesquisador que viveu os mesmos dilemas que eu vivi durante a escrita desta dissertação. Em uma conversa com Bruno durante uma das aulas, expliquei do que, à época, tratava-se meu projeto de pesquisa: narrativas de si por meio de poesias digitais. Então ele me disse que escrevia poesias e eu pedi que me mostrasse algumas.

Foi dessa forma que, despretensiosamente, chega pelo WhatsApp esse belo texto que, segundo Bruno, não é um poema, mas um traço de sua escrita. Interessante notar como um texto que descreve o processo de escrita de uma pessoa pode ter tanta relação com o modo de escrever de outras pessoas, dentre as quais, este pesquisador. Nesse processo de construção textual, muitas certezas que eu carregava por anos foram se esvaindo e se transformando em reflexões que foram se apresentando palpáveis na complexidade das relações vividas durante os dispositivos acionados.

Foi assim, nesse contexto “intrigante” de reflexões e dilemas, que tivemos o primeiro encontro com a turma. Nossa intenção nesse primeiro encontro era nos apresentar, falar sobre do que se tratava a pesquisa, explicar o motivo que nos levaria a lançar mão da internet e do digital e discutir um pouco sobre o que os alunos e as alunas estavam escrevendo e qual eram as suas concepções do que vinha a ser poesia. Para isso, preparamos alguns slides e os usamos como apoio para explicar aos alunos algumas contribuições de Santaella (2004) acerca do perfil de leitores que temos hoje em dia. Isso foi necessário para que os sujeitos entendessem

o sentido de os dispositivos serem acionados, em sua maioria, pela internet e utilizando-se do digital.

Figura 16 - Primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa



Fonte - Acervo do autor, 2018

Para uma conversa inicial com os professores, fizemos uma roda de conversa que foi introduzida pela seguinte pergunta: “você sabem o que é uma poesia?”. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade para responder. Diante desse cenário, explicamos brevemente o significado de poesia, partindo da definição de Cohen (1976) sobre esse gênero textual, ou seja, poesia é tudo aquilo que desperta sentimento ou emoção poética. A intenção era mostrar que a cibercultura proporcionou aos usuários das redes sociais uma grande possibilidade de acesso a diversos tipos de poesias, somando-se a isso a possibilidade de autoria desse usuário e de compartilhamento dessa autoria.

Após essa conversa sobre a definição de poesia e de algumas interações por parte dos alunos, fiz uma outra pergunta à turma: “você têm o costume de produzir textos?”. Nesse momento, fiquei surpreso. Alguns alunos disseram que até produziam, mas tinham alguma dificuldade em escrever. Mas o que realmente me instigou foi o fato de eles em nenhum momento citarem os textos produzidos nas redes sociais. Relacionaram a produção textual a textos acadêmicos, cartas de amor para cônjuges etc., mas não falaram dos “posts” feitos na internet, que, depois de adicioná-los à minha rede de amigos do Facebook, confirmei que eram muitos. Falamos sobre isso na roda de conversas e, ao final da aula, propusemos que os alunos narrassem a si mesmos e, para isso, produzissem uma poesia. Narrar a si mesmo e compartilhar histórias vividas, além de ser um ato de confirmação de identidade, é um processo formativo baseado na autorreflexão, na medida em que as percepções acerca de um mesmo momento vivido, mas narrado em *espaçostempos* diferentes, mudam em decorrência das experiências tidas e compartilhadas.

Cabe ressaltar que as narrativas sobre histórias de vida terão um papel central nessa pesquisa e serão a base para a maioria dos dispositivos propostos. Reforça-se aqui nossa concepção de ciência segundo a qual não descartamos toda a gama de conhecimentos ditos científicos, mas buscamos outras referências para, em diálogo com esses conhecimentos, fazer emergirem saberes muitas vezes desvalorizados. Dessa forma, concordamos com Macedo (2010) quando afirma o seguinte:

Eis que diversas inspirações críticas a uma concepção elitista e burocrática de formação começam a perceber que as pessoas, em não sendo “idiotas culturais” (GARFINKEL), produzem e sistematizam saberes dos mais diversos níveis e características, fazem cultura e alteram a ordem das coisas, e que esses saberes e competências quando são de alguma forma mobilizados por elas, trazem consigo suas crenças, jeitos e formas identitárias de resolver os problemas do mundo, por mais que estejam de alguma forma “adaptadas” a um determinado contexto social, cultural ou profissional (MACEDO, 2010, p.172).

Sendo assim, nesse primeiro momento, procuramos aliar a poesia, que é uma forma de expressão que, por definição, expressa algum tipo de sentimento, à narrativa de si, como uma forma de produção de saberes por meio da reflexão sobre a própria história de vida.

A poesia, desde o início da pesquisa, foi o ponto central desse estudo. A ideia era dar continuidade à pesquisa feita fruto do trabalho de conclusão de curso referente a uma especialização que realizei. Contudo, o campo foi-nos mostrando outras possibilidades para além do texto poético. Os atos de currículo foram se desenvolvendo e gerando outras

produções. Sendo assim, ao perceber as especificidades das produções dos sujeitos, precisei redirecionar a pesquisa. Com relação a esse aspecto, Borba afirma que:

A relação sujeito-objeto, ou seja, as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu objeto de pesquisa, de ação, de trabalho são multiformes, historicizadas, complexas. São, criativas ou não, relações dinâmicas, dialetizadas, nas quais, para espanto de quem não acredita, (espanto e mesmo inaceitabilidade) ocorrem trocas, ajustes, cobranças, mudanças comportamentais; porém essa mesma dinamicidade nem sempre é percebida pelo pesquisador (BORBA, 2001, p. 71).

Por esse motivo, em razão da dinamicidade que se fez presente durante o período da pesquisa, ampliamos nosso campo de estudo entendendo que poderíamos possibilitar a escuta das vozes dos sujeitos bem como a interlocução dessas vozes lançando mão também de outros dispositivos.

Entretanto, embora não tenha sido o único foco da pesquisa, como era a ideia inicial, a poesia foi um dos importantes dispositivos utilizados para que pudéssemos entender a potência da produção de múltiplas linguagens na formação de professores e proporcionar uma oportunidade de compartilhamento de saberes narrados por meio da história de vida dos sujeitos, mais especificamente no que se refere à história de formação de cada um. Sobre esse gênero textual, de acordo com Cohen (1976, p.15):

[...] Podemos analisar, em linhas gerais, do seguinte modo: em primeiro lugar, o termo, por transposição, passou da causa ao efeito, do objeto ao sujeito. Deste modo, poesia designou a impressão estética especial produzida normalmente pelo poema. Por essa altura, tornou-se corrente falar de sentimento ou de emoção poética. Depois, alargando-se, o termo foi aplicado a qualquer objeto extraliterário susceptível de provocar esse tipo de sentimento, primeiro nas outras artes (poesia da música, da pintura etc.), depois às próprias coisas da natureza (COHEN, 1976, p.15).

Dessa forma, entendemos como poesiático aquilo que é capaz de gerar emoção poética, por isso os textos que serão apresentados aqui são considerados poesias produzidas pelos sujeitos, à medida que provocam esse sentimento.

Assim sendo, a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se tivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, por meio do conhecimento de si.

3.1 Ciberpoesias cotidianas

Sempre tivemos claro que nosso objetivo era acionar dispositivos que, além de fazerem emergir as “vozes” dos sujeitos, tivessem relacionados à realidade advinda da contemporaneidade. É preciso que se leve em consideração as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em virtude dos avanços tecnológicos e entender que a escola não pode se privar delas, devendo, portanto, fazer dessas mudanças fortes aliadas. Essas transformações e mudanças produzem meios que marcam determinados períodos históricos e, assim, pode-se afirmar que nosso tempo é marcado pela evolução das tecnologias digitais e pelos comportamentos humanos demonstrados nos novos tipos de relações estabelecidas no Ciberespaço. E esses novos tipos de relações e comportamento perpassam o campo das artes. Nesse sentido, concordamos com Santaella quando afirma que

Embora na nossa era pós-moderna todas as artes (desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, instalação e todos os seus híbridos) se confraternizem, embora o artista possa dar a qualquer um desses meios datados versões contemporâneas, cada período da história da arte no ocidente ficou marcado pelos meios que lhe foram próprios. Assim também os meios do nosso tempo, neste início do terceiro milênio, estão nas tecnologias digitais, nas memórias eletrônicas, nas hibridizações dos ecossistemas com os tecnossistemas e nas absorções inextricáveis das pesquisas científicas pela criação artística, tudo isso abrindo ao artista e literato horizontes inéditos para a exploração de novos territórios da sensorialidade e sensibilidade (SANTAELLA, 2007, p.330).

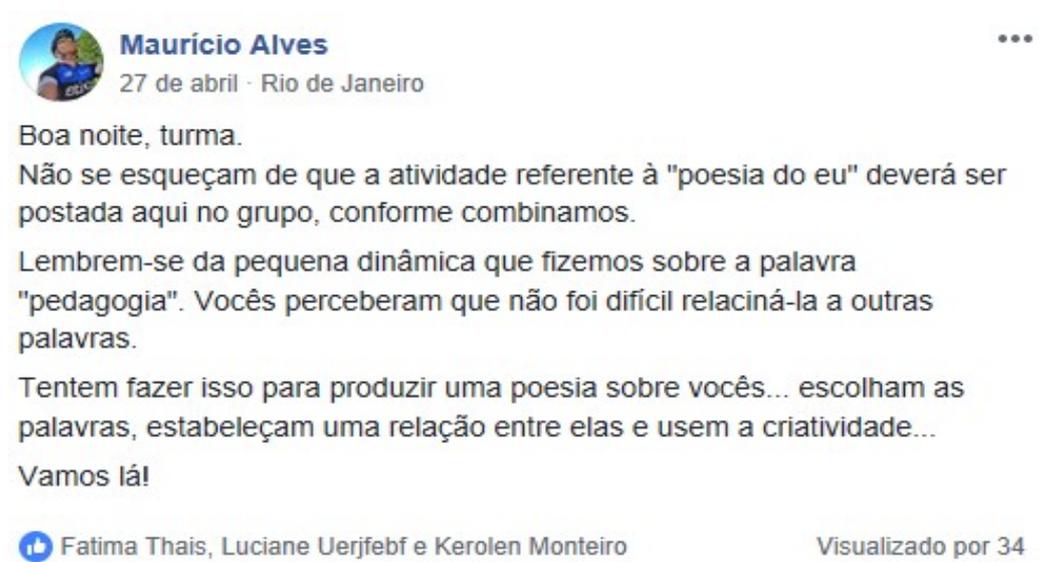
Logo, foi necessário navegar pelas mesmas águas nas quais navegavam os sujeitos, ou seja, as águas que formavam a correnteza advinda do Ciberespaço. Dessa forte correnteza que passa pelos rios arrancando pela raiz frágeis plantas, mudando pesadas pedras de lugar, fazendo com que barcos pequenos aumentassem suas velocidades de tal forma que seus tripulantes precisassem segurar firme na borda da embarcação para não cair e nem serem engolidos pelas águas, consegue-se pescar alguns peixes interessantes. Peixes que se adaptaram à nova realidade dos rios e sobreviveram a fúria da correnteza. Um desses peixes pode ser chamado Ciberpoesia, nessa analogia que estamos fazendo entre elementos do mar e do rio a elementos do Ciberespaço. Pode-se dizer que “as próprias características do ciberespaço (colaboratividade, interatividade, simultaneidade) ganham destaque na construção ciberpoética e fazem da ciberpoesia uma ciberpoesia” (R. FEIRE, et. ali., 2010, p. 08).

Sendo assim, trabalhamos com os sujeitos a ciberpoesia como uma arte das redes em vez de uma arte nas redes, pois, esta última, de acordo com Santaella (2007, p.331), utiliza a internet como meio de distribuição, por exemplo, exposições virtuais, ou seja, a internet,

embora eficaz, é substituível. Já a arte das redes, ainda segundo Santaella (2007, p.331), joga com seus protocolos e suas virtualidades técnicas, tira partido do vírus e aproveita o potencial dos *softwares* e *hardwares*. O que queremos dizer com isso é que, além de utilizar o potencial dos dispositivos citados, a arte das redes traz consigo algumas características do ciberespaço, como já foi dito anteriormente, que serão imprescindíveis no decorrer da pesquisa e, em especial, para o dispositivo ora acionado. Uma dessas características é a interatividade. Dessa forma, “interativo por si só, o ciberespaço constrói um tipo de poesia, a ciberpoesia, que permite não apenas a comunicação de significados entre autor e leitor como a troca permanente de posição entre eles. Ou seja, leitores e autores se tornam uns os outros, atores quase que simultâneos.” (R. FEIRE, et. ali., 2010, p. 08)

Assim sendo, retomando a atividade inicialmente proposta, para que pudéssemos fazer uma relação com digital em rede, pedimos que a poesia produzida fosse postada no grupo que a turma tinha no Facebook. Isso foi importante também pelo fato da possibilidade de interação que essa plataforma oferece.

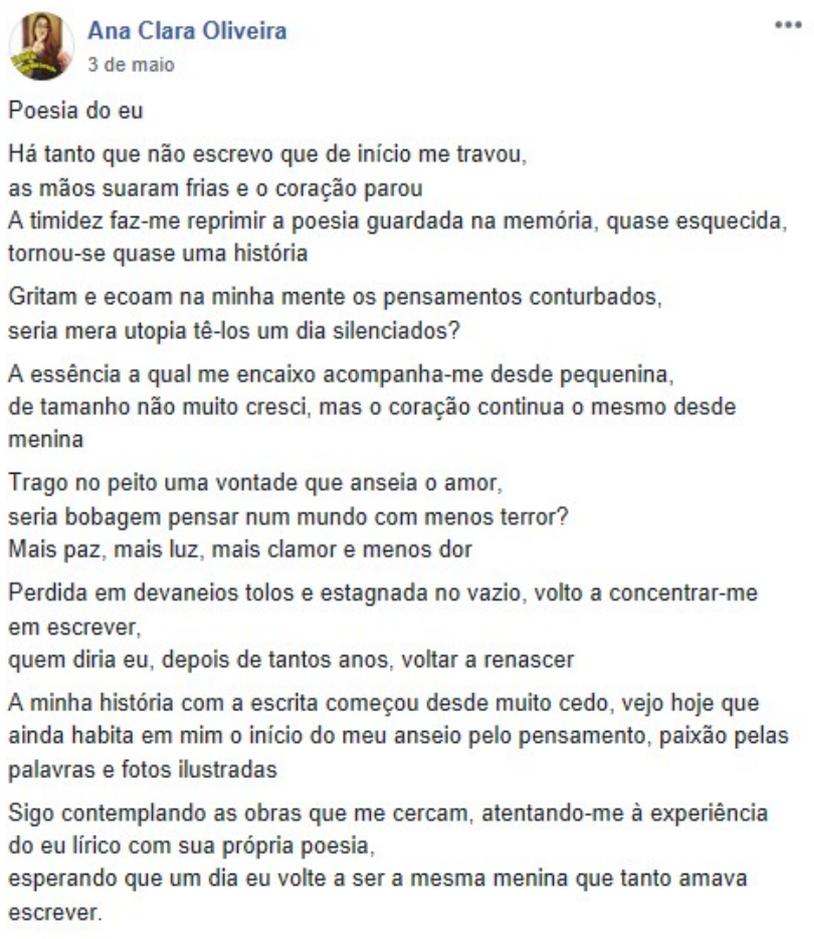
Figura 17 - captura de tela 13 – postagem do pesquisador no grupo da turma no Facebook



Fonte – Turma EEPP, 2018

Os textos produzidos demonstraram uma grande capacidade de produção textual por parte dos alunos e levantaram questões muito importantes, tais como machismo, racismo, o papel da escola na formação de seus alunos etc. Nesse sentido, vejamos o texto produzido por Ana, sujeito de nossa pesquisa.

Figura 18 - captura de tela 14 - postagem de uma poesia feita no grupo da turma no Facebook e comentário do pesquisador sobre a postagem

A screenshot of a Facebook post. At the top left is a circular profile picture of a woman with long brown hair. To its right, the name 'Ana Clara Oliveira' is written in blue, with '3 de maio' below it. To the far right of the post header are three dots. The main text of the post is a poem titled 'Poesia do eu'. The poem is written in a simple, black, sans-serif font and is centered on the page. The text of the poem is as follows:

Poesia do eu

Há tanto que não escrevo que de início me travou,
as mãos suaram frias e o coração parou
A timidez faz-me reprimir a poesia guardada na memória, quase esquecida,
tornou-se quase uma história

Gritam e ecoam na minha mente os pensamentos conturbados,
seria mera utopia tê-los um dia silenciados?

A essência a qual me encaixo acompanha-me desde pequenina,
de tamanho não muito cresci, mas o coração continua o mesmo desde
menina

Trago no peito uma vontade que anseia o amor,
seria bobagem pensar num mundo com menos terror?
Mais paz, mais luz, mais clamor e menos dor

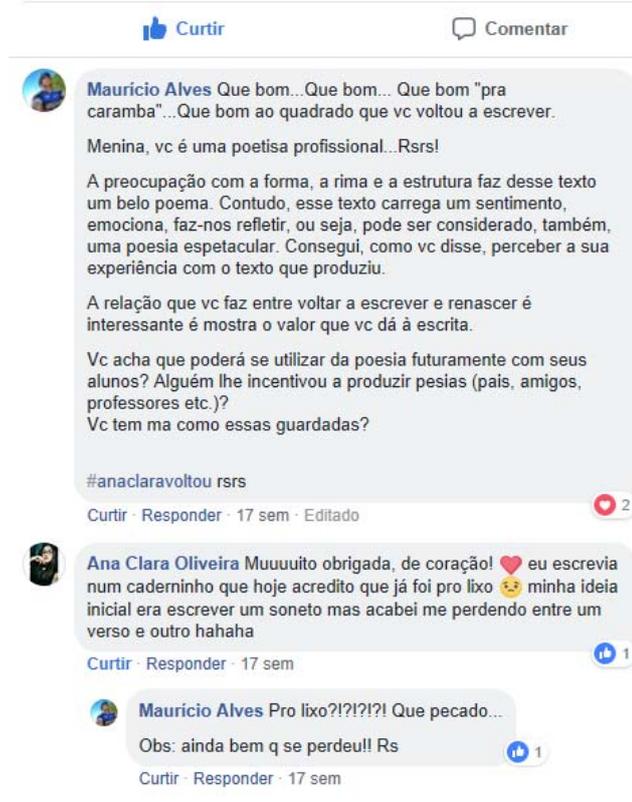
Perdida em devaneios tolos e estagnada no vazio, volto a concentrar-me
em escrever,
quem diria eu, depois de tantos anos, voltar a renascer

A minha história com a escrita começou desde muito cedo, vejo hoje que
ainda habita em mim o início do meu anseio pelo pensamento, paixão pelas
palavras e fotos ilustradas

Sigo contemplando as obras que me cercam, atentando-me à experiência
do eu lírico com sua própria poesia,
esperando que um dia eu volte a ser a mesma menina que tanto amava
escrever.

Fonte: Turma EEPP, 2018

Figura 19 - captura de tela 15 - postagem de uma poesia feita no grupo da turma no Facebook e comentário do pesquisador sobre a postagem



Fonte – TURMA EEPP, 2018

O texto de Ana Clara nos traz, ainda, algumas reflexões importantes acerca de como a escola/universidade tem auxiliado os alunos a desenvolverem seu potencial, seja ele qual for. Ana Clara afirma que sua relação com a escrita começou muito cedo, mas há tempos não produzia esse tipo de texto. O ensino tradicional, em algumas situações, ainda se faz presente nos ambientes de educação formal brasileira, restringindo, por vezes, a criatividade e limitando as ações de docentes e discentes a atividades puramente teóricas e alheias à realidade do aluno.

Nesse contexto, cabe ressaltar não só a resistência por parte de algumas instituições e educadores de lançarem mão das novas tecnologias digitais, como também a falta de infraestrutura técnica e incentivo de políticas públicas que visem à formação dos professores para os usos das tecnologias e de outros modos de ver a escola. Segundo Ferreira e Pereira (2017):

Nas últimas décadas o mundo tem experimentado um intenso avanço em tecnologias de informação e comunicação que, como não poderia deixar de ser, tem impactado a escola de diferentes formas. Muitas vezes, essa dinâmica intensa acaba por favorecer

determinadas resistências, como se as tecnologias fossem algo estranho à instituição escolar (FERREIRA: PEREIRA, 2017, p.337).

Assim, é preciso que se tenha em mente que a escola/universidade deve levar em consideração as individualidades de cada aluno, proporcionando meios para que alcance o máximo de seu potencial, realizando aquilo que gosta e sabe fazer. Como pudemos perceber pelo texto escrito por Ana Clara, bastou a proposição desse dispositivo para que toda a sua criatividade emergisse por meio dessa poesia que, além de trazer-lhe um autoconhecimento e uma reflexão sobre sua formação, possibilitou que os demais alunos tivessem acesso à sua produção, apropriando-se dela e ressignificando-a. Importante salientar que, de forma poética, Ana narra experiências de formação que nos fazem refletir sobre tudo o que discutimos até agora. É necessário irmos de encontro aos ideais que tentam impor conhecimentos desvinculados da realidade vivida pelos alunos, partindo de uma conveniente premissa de que suas experiências vividas até então não podem ter interferência no processo de ensinoaprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Macedo (2010) quando afirma que:

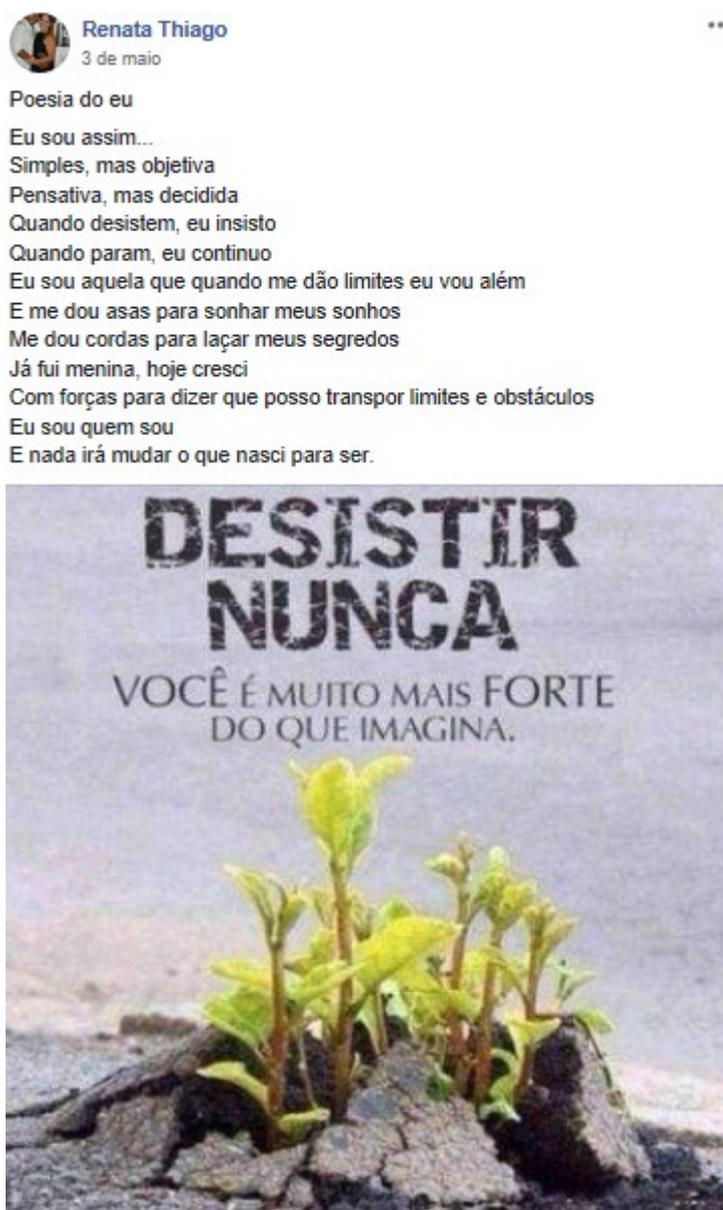
Faz-se necessário pontuar, entretanto, que, se a experiência do formando vem secularmente sendo negada em favor de uma ação formadora fechada na imposição de conhecimentos, negando a experiência que chega com os referencias de todo e qualquer aprendente, essa experiência negada sempre estará aí, filtrando, fazendo opções, mesmo que de forma escamoteada, mesmo recalçada, reprimida, subvalorizada (MACEDO, 2010, p.166).

Dessa forma, pode-se dizer que é uma inocência pensar que alunos e alunas renegam suas experiências em favor da aquisição de novos conhecimentos. Talvez esteja aí um dos motivos dos problemas que hoje enfrentamos na educação brasileira. Os conhecimentos impostos e valorizados pelo sistema educacional por vezes não conseguem passar pela barreira da experiência individual de cada aluno. Contudo, já há uma tendência nos últimos anos para que esse paradigma seja alterado. Pesquisadores, como este pesquisador, estão imbuídos na missão de fazer com que as vozes por tempos oprimidas sejam ouvidas. Nesse sentido, de acordo com Macedo (2010):

Tomando o cenário educacional brasileiro, compreendemos que a experiência vem entrando nos âmbitos da formação como uma categoria pensada predominantemente como política, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas tanto no campo do currículo, como das ações de formação, contra o conservadorismo pedagógico e o fechamento da lógica disciplinar, se configurando na consolidação dos processos de afirmação das histórias oprimidas. (MACEDO, 2010, p.169)

Essa é uma das metas dessa pesquisa, tecer uma crítica ao conservadorismo pedagógico e fazer emergir, como uma ação político-educativa, narrativas de experiências subvalorizadas no processo educativo, mostrando o que se tem feito e o que ainda se pode fazer apesar de algumas dessas ideias conservadoras ainda permearem no atual contexto educacional brasileiro. Por esses motivos, a narrativa a seguir chamou-nos a atenção porque trouxe à tona temas sensíveis e que cuja discussão se faz necessária no ambiente da escola e da universidade, principalmente por se tratar da realidade vivida por grande parte dos alunos e das alunas.

Figura 20 - captura de tela 16 - postagem feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

Pode-se inferir da narrativa acima algumas noções que foram percebidas por meio da interação feita a partir do texto postado. Chamou-nos a atenção quando a aluna disse ter superado limites. Partindo do pressuposto de que o campo de nossa pesquisa é uma Faculdade localizada na periferia, cujos alunos, em sua grande maioria, também são oriundos da periferia, essa “superação de limites” poderia se referir a uma infinidade de situações e dificuldades comuns a pessoas que nasceram ou vivem em locais periféricos. Por isso, decidimos aprofundar o tema com a aluna, como mostra o diálogo a seguir.

Figura 21- captura de tela 17 - interação motivada pela postagem da figura 20



Maurício Alves Gosto disso...
 Queria ter essa sua força e entusiasmo. Confesso que, às vezes, falta-me um pouco essa insistência pra vencer certas situações. É bom ler textos como o seu, pois nos dão ânimo, nos impulsionam! **Parabéns** pelo texto e obrigado por ele. Rs

A escola precisa de pessoas como você... Que insistem... Que continuam...

Vc falou sobre superar limites...
 Em sua vida acadêmica, já houve alguma situação em q vc teve q se superar? Uma situação muito difícil pela tenha passado nessa trajetória durante a faculdade?

Curtir · Responder · 10 sem · Editado  1

Renata Thiago Obrigada pelas belas palavras Maurício!
 Eu nao quis ser convencida em hipóteses alguma... como era para falar sobre como eu sou, eu me vejo assim!
 Na sociedade em que vivemos tudo é muito mais difícil quando se é pobre, mulher, negro, mora na baixada ou em comunidades... Eu nunca deixei me abater com essas circunstâncias, pois sempre tive o objetivo de cursar uma Universidade Pública, de passar em concurso Federal... E aos poucos e com muita luta estou chegando lá !
 Os limites, as barreiras que estou enfrentando no momento são as de conciliar, trabalho, estudos, filhos e família. Pois são muitas horas longe de casa e o pouco tempo que eu fico em casa preciso estudar.
 Na minha vida acadêmica, eu tinha muito medo de me expressar publicamente, participar das aulas (ainda sou assim), tenho muita vergonha de falar alguma coisa e eu nao me expressar bem. Prefiro somente observar e reter o que é ensinado.
 Enfim, esses são os desafios que enfrento nessa minha looonga caminhada... mas que servem e servirão de exemplo por toda a minha vida !

Curtir · Responder · 10 sem · Editado  1

A resposta de Renata à minha provocação traz à tona uma série de questões muitas vezes banalizadas pelo senso comum e que, de tão corriqueiras, tornam-se normais. O primeiro aspecto a ser levantado é a questão da dificuldade de ser mulher, negra e pobre. Sobre esse aspecto, Hooks afirma que:

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição geral social é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão racista, machista e classista (HOOKS, 2015, p.201).

A narrativa de Renata expressa claramente os dilemas pelos quais milhares de mulheres passam hoje em dia. Em uma sociedade machista e racista, ser mulher negra é um desafio. Desafio que se torna maior quando se é de periferia. Com relação ao acesso ao ensino superior, os números falam por si. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em março de 2018, a pesquisa “Estatística de gênero” mostrou que o percentual de mulheres pretas ou pardas com ensino superior completo (10,4%) é 2,3 vezes menor que o de mulheres brancas (23,5%).

Outro aspecto que pode ser observado durante essa interação no Facebook foi a questão da dupla ou tripla jornada que as mulheres enfrentam. Renata diz que um de seus principais problemas é conciliar “trabalho, estudos, filhos e família”, dilema comum entre mulheres. Acordam cedo, preparam os filhos para irem à escola, vão trabalhar, regressam do trabalho, dão banho nas crianças, preparam a janta do marido e dos filhos, arrumam a casa etc.

Ao final de sua fala, Renata faz um apontamento relevante para esta pesquisa: afirma que tinha e tem muito medo de falar publicamente e de participar das aulas por vergonha e receio de não se expressar bem. Assim sendo, será que todas essas narrativas seriam possíveis se fossem demandadas presencialmente em uma sala de aula? Nesse caso, ficou nítida a potência que as redes sociais podem ter na educação. Por meio delas, alguns alunos se sentiram mais à vontade para se posicionarem mediante temas tão complexos.

Além disso, a possibilidade de compartilhar histórias de vida e, a partir delas, problematizar situações cotidianas comuns a alunos de periferia é um ato formador, na medida em que surgem reflexões sobre a própria realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, de acordo com Galindo, Martins e Rodrigues (2014),

Narrativas podem ser interessantes e intrigantes porque nos interpelam a pensar com cuidado as práticas cotidianas e a elevar nossos padrões de pesquisa e discussão,

bem como a atentarmos sobre a maneira como aprendemos a escrever nossas imaginações[...]. Além disso, elas não são independentes; estão em coordenação com outras narrativas que sustentam nossa maneira de compreender, dar sentido e nos engajarmos no mundo (GALINDO; MARTINS; RODRIGUES, 2014, p. 299).

Ao propormos essa atividade, concordamos com as contribuições de Alves (2018) porque entendemos, como a autora, que a vida cotidiana pode ser considerada uma dimensão produtora de conhecimentos. O cotidiano não se resume à mera repetição improdutiva de ações, mas é um solo fértil para a produção de conhecimentos muitas vezes desvalorizados. Cabe ressaltar que não estamos negando a inevitável repetição ou imitação de valores, ações e atitudes que acontecem no cotidiano do dia, mas afirmamos que até o ato de repetir/imitar carrega uma subjetividade ímpar do sujeito, que age de acordo com suas crenças e experiências. Simonini (2016), ao dialogar com Nilda Alves e Regina Leite Garcia, afirma que essas autoras:

Acreditam, dessa maneira, que os conhecimentos não são cultivados em uma instância não cotidiana e asséptica em contágios, mas em processos que se constroem nos encontros banais do dia a dia: nas maneiras de trabalhar, de fomentar solidariedades e conflitos, nos modos preparar alimentos, de brincar, de compor reflexões, músicas, histórias etc. (SIMONINI, 2016, p.100).

Nesse contexto, emergiu, ainda, uma intrigante narrativa, que fez florescer uma interessante reflexão acerca do que é invenção e o que é mentira quando se está narrando a si mesmo. Nesse sentido, cabem algumas breves reflexões acerca do que estaria em jogo quando falamos sobre invenções ou práticas de si.

Um conceito importante para que compreendamos o que está por trás das invenções de si é o conceito de moral que, para Foucault, apresenta uma certa ambiguidade. Segundo Foucault (1994):

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc. (...) Porém, por “moral” entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos (...) (FOUCAULT, 1994 p.26).

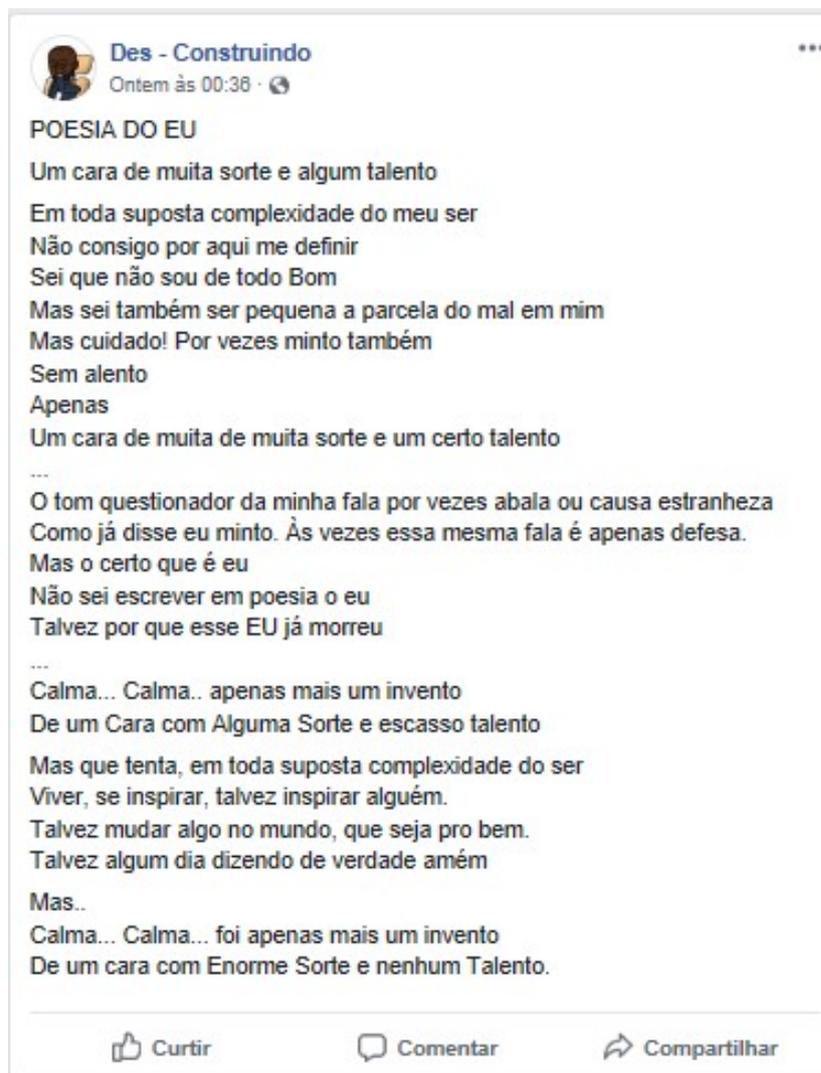
Assim sendo, tomando como base a segunda definição, a moral está ligada à maneira como a pessoa age frente ao “código moral” que lhe é imposto de diversas formas. Se, por exemplo, como veremos adiante nesta pesquisa, um aluno fizer desenhos ou escrever nas carteiras da sala de aula, essa atitude poderá ser vista de duas formas. Considerar-se-á uma conduta reprovável, imoral, pois o aluno foi de encontro às regras pré-estabelecidas pela

sociedade e pela escola tradicional, que dizem como um estudante deve se comportar: ficar sempre em silêncio, escrever somente no caderno, decorar algumas fórmulas matemáticas e estudar para a prova. Contudo, se levarmos em consideração que a moral é a maneira como cada indivíduo se posiciona frente às regras que lhe são impostas e em que medida se dá sua conduta diante dessas regras, veremos essas ações com outros olhos. Mas essa reflexão não acaba aqui. Dessa forma, vamos ao encontro das ideias de Foucault quando afirma que:

Com efeito, uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário “conduzir-se” – isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código (FOUCAULT, 1994, p.27).

Nesse sentido, podemos observar a narrativa a seguir com base nas afirmações anteriores acerca da moral. Em certa medida, poder-se-á fazer uma relação com o que o autor do texto chama de mentira ou invenção e, ainda, com o juízo de valor que atribui a cada uma dessas práticas, ou seja, sua opinião sobre essas ações se baseia em certas regras de conduta as quais transgride ao mentir, ou estabelece em que medida sua conduta se configura dentro das regras pré-estabelecidas, e a essa conduta dá o nome de invenção.

Figura 22 - captura de tela 18 - postagem feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

É preciso que se diga que só percebi essa particularidade no texto de Edilson, meio sem querer, depois de algum tempo e isso fez com que eu me envolvesse ainda mais com a pesquisa, pois, a cada leitura e análise dos dados, eu percebia algo novo e surpreendente. No título de sua produção, ele diz ter “algum talento”; ao final da primeira parte do texto, diz ter “um certo talento”; logo após, afirma ser um cara de “escasso talento”; e, por fim, de “nenhum talento”. Uma relação interessante é que à medida que o texto se desenvolve, a mentira vai se transformando em invenção, como podemos perceber nos trechos, “Mas cuidado! Por vezes minto também”, “Como já disse, eu minto”, “Calma...calma... apenas mais um invento”. Parece ter havido uma intenção clara de relacionar o que ele chama de mentira a talento, bem como o que ele chama de invenção a falta de talento, pois, à medida que a mentira vai se transformando em invenção, Edilson afirma ter cada vez menos talento.

Não podemos afirmar que essa foi a ideia de Edilson ao escrever essa poesia, contudo, um texto quando é compartilhado, torna-se alvo das inúmeras interpretações dos diversos leitores que tiverem acesso a ele e isso é formador. Refletir sobre um texto autobiográfico, tirar as próprias conclusões acerca dele e, por fim, repensar a própria prática por meio da experiência do outro tem uma potência muito grande para educação. E aqui, mais uma vez, percebe-se a relevância da pesquisa-formação, ao passo que, fruto de um ato de currículo proposto com intencionalidade pedagógica, emergiu uma narrativa que resultou, além da autorreflexão do autor do texto, na possibilidade de o pesquisador refletir sobre si, formar-se.

Para além da possibilidade de reflexão dos significados escondidos nas entrelinhas do texto de Edson, cabe aqui, como já dissemos, uma discussão acerca do ato de inventar no cotidiano. E esse invento assim o é, mesmo sendo fruto de tentativa de imitação, pois, dependendo de quem “imita” e em que contexto isso ocorre, cria-se conhecimentos particulares e únicos.

Nesse sentido, concordamos com Maddalena quando afirma “que a contação de histórias possui uma potência marcante, pois ao narrar uma história, o narrador lança mão de inúmeras estratégias, entrelaçando experiências, memórias e ficções (MADDALENA, 2018, p.77).

Sobre essa problemática, emergiu um texto bem interessante. A narrativa a seguir é de Ana Helena, sujeito de nossa pesquisa.

Figura 23- captura de tela 19 - postagem de uma poesia no grupo da turma no Facebook e comentários do pesquisador sobre essa postagem



Ana Helena Lougon 6 de maio

Poesia do eu
 Sou uma contadora de histórias de mente inquieta.
 Não gosto de me descrever, para fazê-lo crio cenários, conflitos, personagens... Cada qual carregando um pouquinho de mim.
 E assim vou seguindo, sempre inconstante e guiada pela minha imaginação.

9 4 comentários Visualizado por 32

Curtir **Comentar**

Maurício Alves Ana, bom dia!
 Bonito o texto que vc produziu. Contadora de histórias? Legal... ansioso p ler ou ouvir alguma. Rs
 Vc falou que se descreve por meio de personagens e conflitos que cria. Gostaria de fazê-lo aqui? Rs... seria legal!!

Curtir · Responder · 16 sem

Ana Helena Lougon Eu me divirto bastante escrevendo. Sempre que dava aulas no Curso Normal, gostava de escrever algo para a minha turma do estágio e fazia questão de nunca repetir a mesma coisa em mais de uma turma (tinha um trabalho do cão, mas me divertia RS). Talvez eu poste alguma coisa aqui sim ou no instagram. Acho que seria bem legal mesmo.

Curtir · Responder · 15 sem

Fonte - TURMA EEPP, 2018

O texto produzido por Ana Helena personaliza a ideia de que, ao narramos nossa própria história, inventamos e criamos novas realidades baseadas na experiência de vida que tivemos, no contexto no qual estamos inseridos e na nossa visão de mundo.

A formação como experiência (JOSSO, 2006), e que aparece em ato e em sentido, jamais pode ser vista como individual ou fechada, com a ideia de formatação, forma. Segundo Josso (2006), a invenção de si e a invenção do mundo criam um conjunto de condições e mediações para que as aprendizagens socialmente legitimadas se realizem. Penso então que a formação é um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do praticante que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, como produção de subjetividades.

Penso também que a invenção de si pressupõe um projeto de si (JOSSO, 2006), o que implica conquistar progressivamente um vir a ser de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia de nossas escolhas de vida, significando um verdadeiro trabalho de subjetivação. A invenção de si torna-se uma posição existencial da nossa intencionalidade, que se desdobra nos cotidianos e não somente em situações ou contextos individuais. Ela diz respeito a todas as esferas de nossa existência: desde as roupas e objetos que escolhemos usar, até as histórias que escolhemos contar, passando pela organização do nosso tempo, pelas escolhas das atividades culturais que fazemos, pela escolha de nossas leituras, dos filmes assistidos, das exposições visitadas, das nossas narrativas e usos das redes sociais.

Voltando ao texto de Ana Helena, faz-se necessário enfatizar uma importante observação sobre a pesquisa. Na interação entre mim e Ana, ao ser indagada sobre seus textos e se ela poderia postá-los no nosso grupo do Facebook, ela afirmou que talvez pudesse postar alguma coisa e acharia legal se o fizesse. Contudo, os textos não foram postados. Nesse ponto, creio ter falhado em não ter insistido para que Ana nos apresentasse essas produções. Ao organizar os dados e as narrativas obtidas, percebo o quanto seria valioso ter tido acesso a essas produções. Como pesquisador implicado na pesquisa, reconhecer certos erros me fez amadurecer e fazer uma autocrítica. Contudo, ainda assim, essa narrativa, embora não apresente essas criações de Ana sobre si mesma, foi importantíssima para que confirmássemos o fato de que ao contar nossa própria história, sempre estamos inventando algo, criando perspectivas baseadas na realidade em que vivemos. Além disso, cabe salientar, que Ana, posteriormente, tornou-se bolsista de IC, pois participar da pesquisa a fez querer ser também pesquisadora.

Muitos textos foram produzidos e alunos e alunas “redescobriram” o gosto pela escrita. Neste caso, especificamente, a potência da escrita de si, por meio, inicialmente, de poesias publicadas no ambiente virtual do Facebook demonstrou-se pelo fato da possibilidade do autoconhecimento. Soma-se a isso, o fato de os textos inspirados na trajetória de vida de quem os produziu poderem levantar temas tão relevantes como o racismo, o machismo, o papel da escola na formação de seus alunos etc., temas esses que, numa sala de aula tradicional, poderiam não emergir, em virtude de vários aspectos, dentre eles, a timidez dos alunos. Um outro aspecto que precisa ser abordado, visto que a base desse ato de currículo foi a escrita de si por meio de poesias, são as inúmeras possibilidades interpretativas que um texto pode ter, à medida que é compartilhado.

4 PEDAGOGIA EM MARES PERIFÉRICOS: O QUE ESTES NAVEGANTES TÊM A NOS CONTAR?

Uma de nossas questões a serem respondidas é saber como era a escola em que esses futuros pedagogos e pedagogas estudaram e entender qual a participação dessa escola na formação desses profissionais. Nesse ponto, faz-se necessário refletir sobre que tipo de formação estamos falando e que tipo de formação esses alunos viveram durante suas trajetórias na escola. Uma formação que impõe conhecimentos ou uma formação que leva em consideração a experiência trazida eles?

Para além da resposta a essa questão, é necessário que, independentemente das respostas obtidas, ratifique-se que esta pesquisa, sendo uma pesquisa-formação, tem o propósito de criar dispositivos com intencionalidade pedagógica que valorizem a experiência dos sujeitos, entendendo que estas são inseparáveis do processo formativo tanto dos alunos como do pesquisador.

Isso posto, buscamos, por meio das narrativas de escola dos sujeitos, entender a escola em que estudaram, no que se refere à influência que teve na formação de cada um. Para a análise das narrativas que emergiram, atentamo-nos para o alerta de Macedo:

Faz-se necessário pontuar, entretanto, que, se a experiência do formando vem secularmente sendo negada em favor de uma ação formadora fechada na imposição de conhecimentos, negando a experiência que chega com os referenciais de todo e qualquer aprendente, essa experiência negada sempre estará aí, filtrando, fazendo opções, mesmo que de forma escamoteada, mesmo recalçada, reprimida, subvalorizada (MACEDO, 2010, p.166)

Sendo assim, no intuito de valorizar e fazer emergir memórias de experiências de escola e, ainda, buscar responder ao questionamento proposto, decidimos levar os alunos e as alunas para visitar uma escola pública que fica bem perto da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Ao chegar à escola, fomos recebidos pela professora de informática da escola, que nos acompanhou durante a visita às instalações da escola. Ela nos explicou um pouco sobre as dificuldades pelas quais a escola está passando, como a direção e os funcionários estão encarando esse momento complicado de falta de investimento. Os alunos ouviam atentos as explicações e fotografavam tudo que achavam interessante. Percorremos vários compartimentos da escola, os alunos ficaram bem à vontade indo, inclusive, a locais que não estavam no “roteiro” da visita.

Figuras 24 e 25- Visita a uma escola municipal em Duque de Caxias



Fonte: acervo do autor, 2018

Levar os sujeitos para “visitar” uma escola próxima à Faculdade foi inspiração para que eles pudessem voltar aos tempos de escola, dessa vez, sob outra perspectiva, outros

olhares, porque entendemos que as experiências são fruto de um conjunto de fatores inseparáveis, e como afirma Macedo, “inacabadas, truncadas, erráticas, precisas, opacas, as experiências são sempre resultantes de vivências compósitas, trazem consigo a dialógica e a dialética em que o indivíduo, sociedade e cultura não estão jamais apartados” (MACEDO, 2010, p.168). Sob esse prisma que buscamos fazer uma intercessão entre escola e comunidade, criando oportunidades de novas experiências e rememorando/narrando antigas histórias de formação que vieram à memória de cada aluno por meio dessa escola.

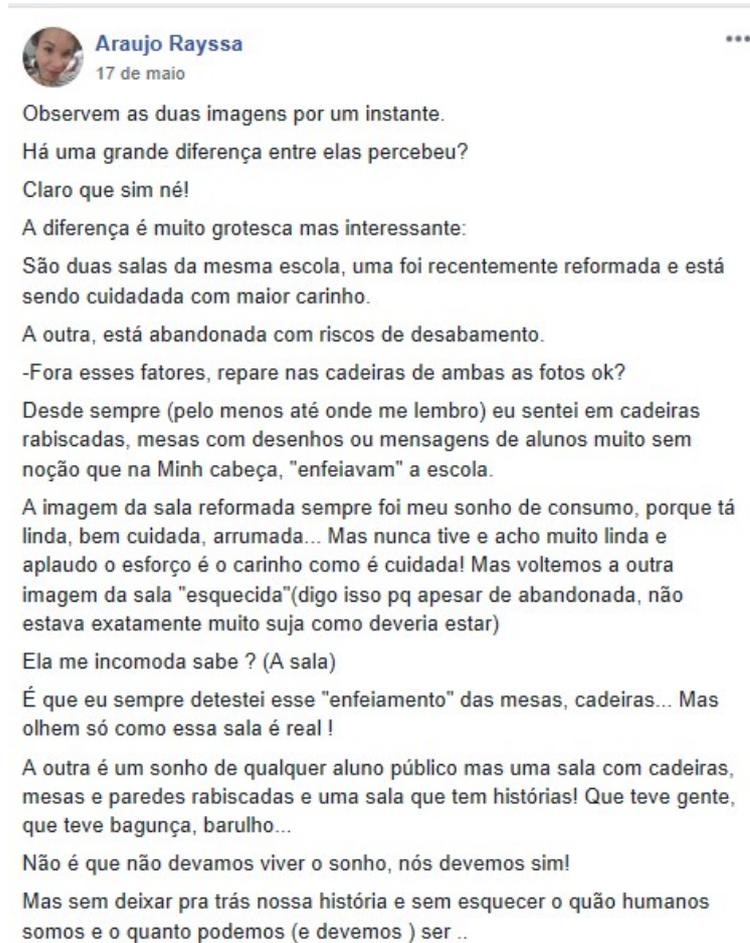
Essa visita tornou-se ainda mais relevante para nossa pesquisa ao passo que, por meio das lembranças de escola, fez emergir conhecimentos oriundos das classes populares, pois os sujeitos culturais estudaram em escola de periferia e estudavam em uma faculdade de periferia. Nesse sentido, nosso trabalho como professor e pesquisador tornou-se ainda mais relevante, na medida em que tivemos a oportunidade de fazer com que essas vozes periféricas fossem ouvidas e valorizadas. Assim sendo, de acordo com Freire (2018):

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos (FREIRE, 2018, p.31).

Dessa forma, buscamos sair do “lugar comum” que visa à transmissão de conteúdos desconectados da realidade do aluno, tornando a experiência um o objeto de estudo e pesquisa. Sendo assim, após a visita, voltamos à faculdade, conversamos um pouco sobre o que haviam visto, sobre as práticas adotadas pela escola e sobre as lembranças que a escola trouxe a cada um. Feito isso, propusemos que os alunos escolhessem, dentre as fotos tiradas, algumas que os remetesse às suas próprias formações, que lhes fizessem lembrar a época da escola, postassem no nosso grupo no Facebook e explicassem o porquê da escolha.

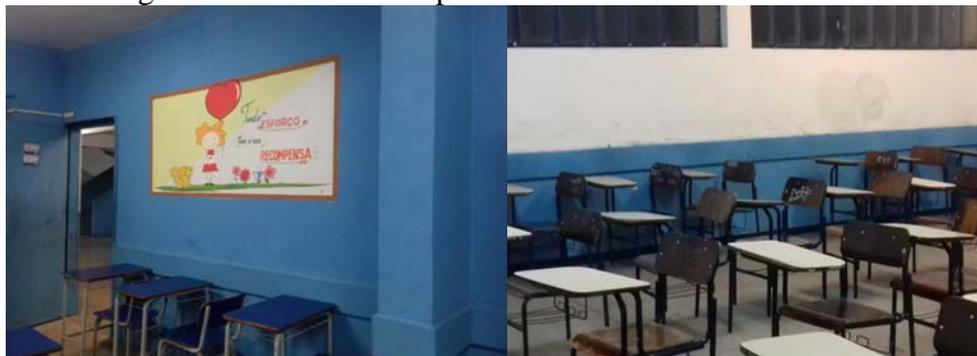
Desse dispositivo surgiram textos e reflexões muito importantes, como a de Rayssa:

Figura 26 - captura de tela 20



Fonte - TURMA EEPP, 2018

Figura 27 - Fotos tiradas pelos alunos durante visita à escola



Fonte: Acervo do autor, 2018

O texto de Rayssa foi baseado em duas fotos tiradas durante a visita que a turma fez à Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo. A Escola está passando por profundas mudanças estruturais e várias salas estão sendo reformadas. Mesmo com poucos recursos, percebe-se claramente que todos os profissionais que lá trabalham estão engajados em

colaborar para as reformas e manutenção da escola. Eles, de fato, “metem a mão”. O diretor pinta, a orientadora pedagógica varre etc. Outro fator importante que se pôde observar é que a comunidade abraçou a causa da escola; alunos e familiares reuniram-se em mutirões promovidos com o objetivo de tornar o espaço da escola mais agradável a todos. Mas o texto de Rayssa nos trouxe uma reflexão importante acerca de tudo isso. Qual das duas salas fotografadas representa de fato a comunidade escolar? Essa é uma pergunta que precisa ser respondida. Segundo Goffman (1988),

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm a probabilidade de serem encontradas neles. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular (GOFFMAN, 1988, p. 5).

Diante do exposto, cabe uma reflexão: quando se vê uma sala cujas paredes e carteiras apresentam rabiscos e marcas, que tipo de aluno imagina-se estudar ali? Que “categoria” de aluno faz parte daquela sala? Pretos, pobres, mal-educados, semianalfabetos, desinteressados, problemáticos? Ou brancos, com uma boa condição social, educados, alfabetizados, interessados? Essas perguntas e, principalmente, suas respostas óbvias, trazem à tona o estigma carregado por alunos de periferia.

Outro aspecto que pode ser observado é a questão de o ambiente escolar não representar o aluno. Nas palavras de Rayssa, “*a outra é sonho de qualquer aluno público, mas uma sala com cadeiras, mesas e paredes rabiscadas é uma sala que tem história! Que teve gente, que teve bagunça, barulho...*”. As experiências vividas são formativas, fazem parte da construção do “eu” e contam algumas histórias, e essas experiências podem ser registradas de várias formas e esses registros são registros da vida real.

É importante salientar que, durante todo esse trabalho, temos falado bastante sobre experiências, e o texto de Rayssa nos possibilita uma reflexão sobre o que de fato consideramos ser uma experiência e, ainda, sobre o motivo de a vivência de experiências ser cada vez mais rara, principalmente no ambiente escolar. Concordamos com Larrosa (2002, p.21) quando afirma que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca”.

Nesse sentido, podemos dizer que a experiência é algo individual e não pode ser confundida com meros acontecimentos. Muitas coisas acontecem durante nossa trajetória de vida, mas nem todos esses acontecimentos nos tocam, nos passam ou nos acontecem,

contudo, podem fazê-lo com outra pessoa, pois, sendo intencionalmente pleonástico, a experiência da experiência é algo muito particular. Sob esse ponto de vista, continuamos a estabelecer um diálogo com Larrosa, que afirma o seguinte:

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo do saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (LARROSA, 2002, p.22)

Sendo assim, cabe uma reflexão sobre o que se está buscando com a educação escolar: criar ambientes cinzas, “limpos”, que possibilitem uma eficiente aquisição de informações por parte dos alunos ou preservar um local que possibilita a vivência e registro de experiências formativas?

Ainda sobre essa questão, é pertinente pontuar que, sendo a experiência algo individual, a nossa atenção durante a pesquisa precisou ser redobrada para que não perdêssemos interessantes narrativas sobre experiências vividas pelos alunos e alunas, tratando-lhes como meros acontecimentos, em virtude de tais narrativas não terem, em dados momentos, nos tocado. Por isso foi preciso que, além disso, tivéssemos um olhar atento para perceber a beleza de outros “cantos” da escola, onde há vida e experiências, que são historicamente desprezados e desvalorizados frente ao que se convencionou chamar de belo.

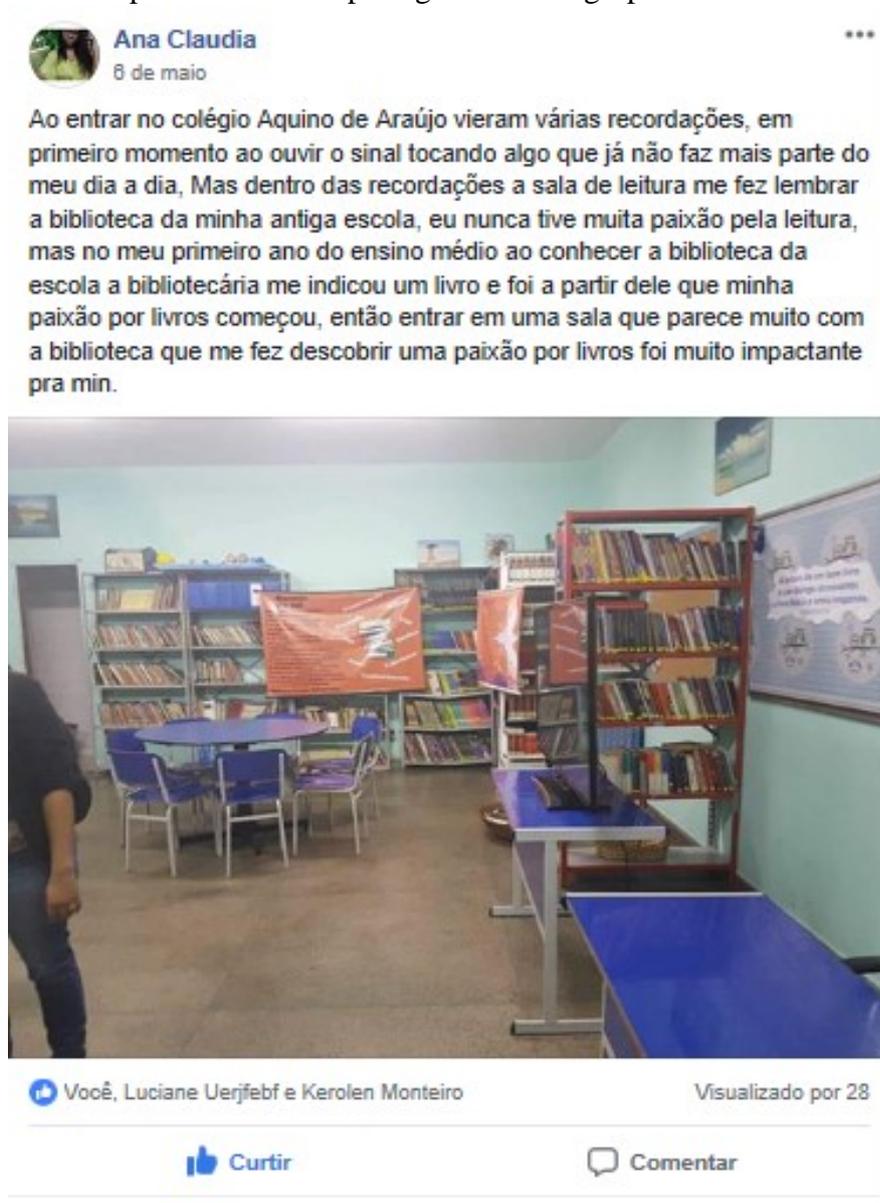
Dessa forma, concordamos com Adão e Berino (2009, p.207) quando afirmam que a pesquisa do que é iniciador, instaurador e estabelecido, na vida das escolas pede um deslocamento em relação à nossa habitual apreensão do que é significativo e valoroso no cotidiano vivido.” Assim, tendo em vista a noção de experiência que carregamos e cientes da necessidade de se valorizar todos “cantos” da escola, pudemos perceber a importância que a sala de aula com cadeiras e paredes “rabiscadas” tiveram na vida de Rayssa e, ainda, percebemos algumas características da escola de sua época, ou seja, uma escola mais parecida com a representada pela segunda foto. As imagens representadas nessa foto, utilizando as palavras de Adão e Berino (2010):

possibilitaram, através da perspectiva oferecida por uma análise das imagens, ver como a escola não é apenas uma instituição de sedimentos, de depósitos do poder, mas também de variadas posses do seu espaço tempo. Percepção que exige olhos curiosos, porque é preciso rever, como educadores, a precedente acomodação do olhar esta adaptação que revela apenas o instituído (ADÃO; BERINO, 2010, p.207).

Essa atividade ainda nos proporcionou algumas surpresas. Talvez por conta das expectativas que criamos em virtude das nossas próprias experiências. Mas os achados apenas

confirmam o que vimos afirmando: cada ser é único, com experiências únicas e memórias singulares. Na minha época de estudante de ensino fundamental e de ensino médio, se havia um lugar o qual eu não frequentava era a biblioteca. Sinceramente, por incrível que pareça, não consigo resgatar na memória um momento meu nesse espaço. Pode parecer um contrassenso, pois sou professor de Língua Portuguesa, mas, na época dos ensinos Fundamental e Médio, nunca fui fã de leitura. Contudo, ao analisar as fotos pastadas e os textos que os alunos escreveram sobre essas fotos, conseguimos perceber a importância que a biblioteca teve na vida e na formação desses alunos e dessas alunas, aparecendo em, pelo menos, cinco postagens.

Figura 28 - captura de tela 21- postagem feita no grupo da turma no Facebook



Ana Cláudia traz uma narrativa muito interessante. Como eu, afirma nunca ter tido tanta paixão pela leitura, contudo, ao entrar na biblioteca e ser atendida por uma bibliotecária que lhe indicou um livro, começou a tomar gosto de ler ou, com suas palavras, “a paixão por livros começou”. Sendo assim, infere-se que, até então, Ana Cláudia não havia tido de fato uma experiência com a leitura. Fazemos essa afirmação com base em Larrosa (2002, p.26) o qual salienta que, “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território e passagem, então a experiência é uma paixão”. Interessante que essa paixão pela leitura se deu apenas no ensino médio e com a intervenção de um profissional da escola. Isso é um fato importante de ser pontuado, pois demonstra a importância que alguém teve na vida de Ana Cláudia, criando uma situação favorável para que ela pudesse ter uma experiência formativa com a leitura. Esse fato reforça a afirmativa de que todos os profissionais do ambiente escolar interferem significativamente na formação dos alunos e das alunas, podendo, em simples atos, mudarem o rumo da história de alguém.

Essa discussão se torna ainda mais importante numa época em que a educação pública está sendo severamente atacada com cortes de verbas e desvalorização do professor e dos profissionais que trabalham na escola.

Vejamos agora a narrativa de Karin Martins:

Figura 29 - captura de tela 22 - postagem feita no grupo da turma no Facebook



Da fala de Karin, pode-se lançar mão de uma outra discussão. Diferentemente de Ana Cláudia, Karin afirma ter lido, por escolha própria, um livro, fato que deu início ao seu gosto pela leitura. Karin revela uma triste realidade ainda vivenciada nos dias de hoje: a biblioteca era pequena e precária. Cabe aqui uma reflexão. Se mesmo nessas condições a biblioteca era um “lugar mágico” para Karin, onde gostava de passar o tempo e onde se tornou uma leitora assídua, o que poderia acontecer se tivesse uma boa estrutura, acervo atualizado, acesso à internet etc. Nesse aspecto, esbarramos nos entraves acima citados e em uma pergunta retórica que precisa ser feita: a quem interessa o sucateamento de nossas escolas? Contudo, diante de todas as dificuldades, Karin conseguiu viver uma experiência que a fez se tornar uma leitora assídua, ou seja, verificou-se aqui, um componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação e de transformação (Larrosa, 2002).

Kerolen Monteiro também nos fez refletir mais sobre o tema:

Figura 30 - captura de tela 23 - postagem feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

Kerolen tem uma história parecida com a de Ana Cláudia, teve um acesso à leitura mais intenso no ensino médio e intermediado pela “tia Beth”, que, segundo Kerolen, fazia a indicação de alguns livros e era bastante atenciosa.

Na fala de Ana Helena, também se percebe a importância da biblioteca em sua formação:

Figura 31 - captura de tela 24 - postagem feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

Ana Helena, por sua vez, cita a biblioteca como o lugar no qual passava a maior parte de seu tempo vago. Uma parte da narrativa de Ana Helena que cabe ser salientada é quando afirma que lá, na biblioteca de sua antiga escola, leu livros que mudaram seu modo de ver o

mundo, ou seja, percebe-se claramente a potência da leitura na formação do aluno e a importância de existir um local dentro da escola para que essa leitura aconteça e para que experiências sejam vividas. Outro fator importante é que, como na maioria das narrativas que apontaram a biblioteca como um lugar marcante durante os ensinos fundamental e médio, no caso de Ana Helena, houve a interferência de um bibliotecário ou um outro profissional da área na mediação entre essas alunas e os livros que leram. Ana Helena lembra que a bibliotecária organizava projetos que tornavam a biblioteca mais atrativa e estimulavam a leitura.

Por fim, Márcia, ao narrar suas lembranças, fala com carinho sobre a biblioteca e, o que nos chamou a atenção, sobre a estante de livros, que lhe fez “viajar” no tempo.

Figura 32 - captura de tela 25 - postagem feita no grupo da turma no Facebook



Interessante como situações passadas podem perfeitamente descrever o presente. No caso de Márcia, além da estante, ela cita o cheiro de criança. São lembranças que chegam e que remontam a experiências que vivemos e que fizeram parte de nossa formação. Sendo assim, concordamos com Maddalena (2018, p. 71) quando afirma que “a lembrança, assim como o cheiro, vem para nossa memória mesmo quando não é convocada e quando narrada não fala só do passado, mas também se refere ao presente”.

Ao analisar essas narrativas, pudemos verificar a importância que esse espaço da biblioteca teve na formação dessas alunas, como as experiências nesse local foram enriquecedoras e como os profissionais que lá trabalhavam foram importantíssimos em suas formações. As colocações das alunas reforçam a afirmativa óbvia de que, se quisermos uma educação de qualidade, será preciso investir cada vez mais na educação e nos profissionais da educação. Aqui, quando digo profissionais da educação, faço referência a todos que exercem algum tipo de função dentro da escola.

No caso em tela, por meio das narrativas, percebeu-se que os bibliotecários foram de suma importância na formação dessas alunas, incentivando-lhes a leitura, indicando livros, organizando atividades e proporcionando-lhes experiências formadoras. Não há dúvidas sobre a importância do professor na escola, mas não se pode esquecer que a instituição escolar é formada não só por professores e alunos, mas também por diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos, merendeiras, por aqueles que trabalham na limpeza, pelo “tio” da cantina e, dentre outros mais, pelos bibliotecários, profissionais que pouco aparecem, mas são de fundamental importância para educação, como vimos nas narrativas apresentadas.

Um outro lugar que trouxe à memória dos alunos e das alunas momentos importantes vividos durante a educação básica foi o refeitório. Mais uma vez, saímos do lugar comum que mostra a sala de aula como a representação única do que é educação e como o local mais importante da escola. O refeitório, segundo as narrativas, mostrou-se um lugar que representa lembranças importantíssimas que corroboraram na formação de muitos alunos.

Vejamos, a seguir, a narrativa de Amanda:

Figura 33 - captura de tela 26 - postagem feita no grupo da turma no Facebook

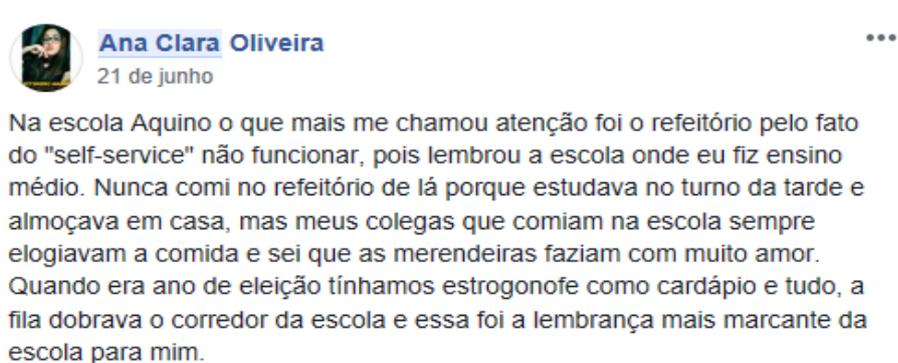


Fonte - TURMA EEPP, 2018

Amanda, em sua narrativa, apresenta uma situação muito comum entre alunos de escola pública. Alunos oriundos de famílias carentes, que passam dificuldades com relação à alimentação, veem na escola um lugar no qual podem suprir essa necessidade. Não se pode negar a função social da escola e a importância que essa instituição tem no combate às desigualdades e na tarefa de ser a responsável por receber alunos, em sua maioria da periferia, e atender às suas necessidades básicas, dentre elas, a alimentação, como pudemos perceber nas palavras de Amanda.

Ana Clara também narra uma lembrança sobre o refeitório da escola onde estudou no Ensino fundamental:

Figura 34 - captura de tela 27 - postagem feita no grupo da turma no Facebook

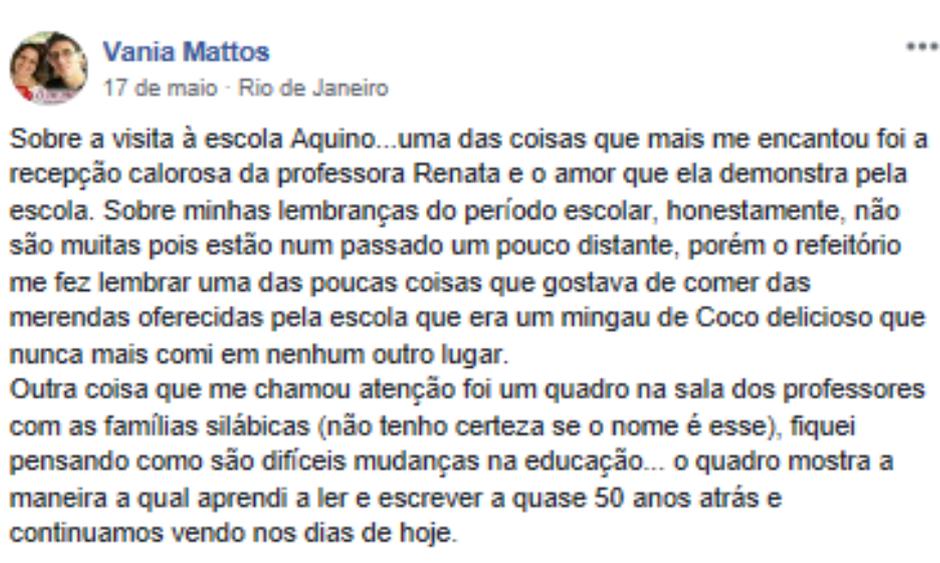


Fonte - TURMA EEPP, 2018

Nessa narrativa percebe-se algo interessante. Ana não se refere ao refeitório como uma experiência vivenciada por ela mesma, mas como experiências vividas por outros colegas e compartilhadas com ela. Interessante notar a riqueza de detalhes com que narra algumas situações. Lembra-se do cardápio e da época em que esse cardápio era oferecido. Pelas palavras de Ana Clara reforçamos nossa hipótese de que experiências compartilhadas, por qualquer meio que seja, por uma conversa, uma postagem, um vídeo etc., ao chegar ao receptor, produz uma nova experiência carregada de novos significados.

Na narrativa a seguir, também é possível perceber como é forte a lembrança trazida pela visita ao refeitório da escola e, ainda, levantar outros pontos relevantes:

Figura 35 - captura de tela 28 - postagem feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

Mesmo admitindo que não se lembrava de muita coisa, o refeitório e o mingau de coco ainda estão guardados na memória de Vânia. Interessante notar que ela se lembra até do gosto do mingau, mesmo não tendo experimentado nada igual até hoje. Outro ponto importante a ser abordado é que a experiência de visitar essa escola pública, proporcionou aos alunos a possibilidade de refletirem sobre algumas práticas pedagógicas. Vânia afirma se sentir surpresa pelo fato de, mesmo depois de passados anos de sua formação no ensino fundamental, alguns artifícios, como o quadro de famílias silábicas, ainda serem usados. Não é objeto desta pesquisa, neste momento, discutir a viabilidade ou não desse instrumento, tão somente pretende-se mostrar como essa visita foi importante para os futuros pedagogos no

que se refere à reflexão sobre a educação e sobre práticas pedagógicas e a possibilidade de compartilhamento dessa reflexão via redes sociais. Sobre essa temática, concordamos com Josso (2004) quando afirma que:

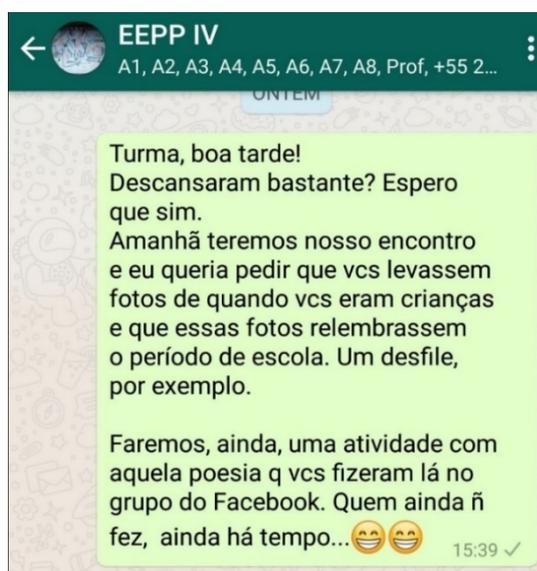
Escutar narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. A situação de construção de narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividades de registros (JOSSE, 2004, p.40).

Desse modo, diante dessas narrativas sobre lembranças da escola, foi possível perceber como era a escola na qual estudavam esses alunos e alunas, entender a experiência que tiveram e como essas experiências foram importantes para a formação de cada um. Além disso, por meio das fotografias e dos registros das narrativas feitas no Facebook, cada um dos sujeitos pôde questionar e refletir sobre suas experiências de formação.

Como vimos afirmando, narrar experiências vividas é formativo ao passo que se trata de uma ação que, conscientemente ou não, estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre a própria formação. As experiências ficam guardadas na memória e, às vezes, precisam de algo que as faça vir à tona. No ato de currículo anteriormente proposto, visitamos uma escola Municipal e propusemos que, a partir dessa visita, os alunos fizessem relações entre a escola e alguma memória que emergisse referente à época em que cursaram o Ensino Fundamental ou Médio.

Dando continuidade ao nosso objetivo de incentivar os alunos e as alunas a refletirem sobre suas formações e, a partir de suas próprias experiências, refletirem sobre a educação e compartilhar essa reflexão gerando experiências outras, propusemos que os alunos levassem para a sala de aula fotografias da época em que ainda estavam no ensino básico. Como decidimos por essa atividade pouco tempo antes do encontro com a turma, conversamos com os alunos sobre essa proposta por meio do aplicativo WhatsApp por entendermos, naquele momento, que esse seria o meio mais eficaz para conseguirmos falar com o maior número de alunos possível em tão pouco tempo.

Figura 36 - captura de tela 29 - mensagem do pesquisador no grupo da turma no WhatsApp



Fonte – Acervo do autor, 2018

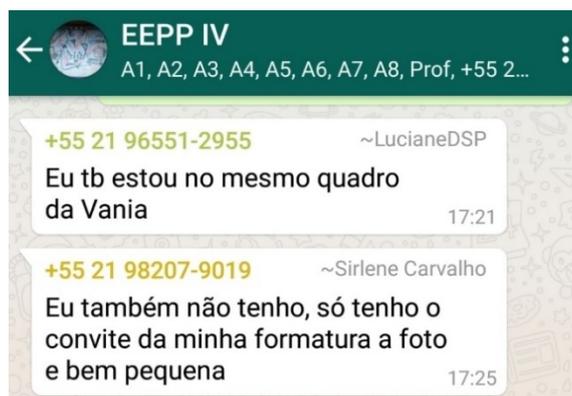
Contudo, após fazermos essa proposta, surgiu uma problemática que nós não havíamos levado em consideração. Uma média de 15 a 20% da turma é formada por pessoas que têm idade superior a 40 anos, algumas, inclusive perto dos 60. Essas pessoas sinalizaram não ter fotos da época em que estudavam, o que, de início, causou-nos um espanto, pois partíamos do pressuposto de que todos teriam esses registros.

Figura 37 - captura de tela 30 - mensagens dos sujeitos no grupo da turma no WhatsApp



Fonte – WhatsApp do autor, 2018

Figura 38 - captura de tela 31 - mensagens dos sujeitos no grupo da turma no WhatsApp



Fonte – WhatsApp do autor, 2018

Talvez esse equívoco tenha se dado pelo fato de, atualmente, estarmos completamente inseridos numa cultura digital, na qual tirar uma fotografia tornou-se um ato tão comum que nem nos damos conta da tamanha evolução tecnológica e digital vivida nos últimos anos. Essa nossa crença se deu ainda pelo fato de estarmos, segundo Santaella (2007), imersos em um tempo de produção de imagens que tem como base o paradigma pós-fotográfico, ou seja, um “nível” acima dos outros dois que a autora chamou, respectivamente, de pré-fotográfico e fotográfico. De acordo com essa autora,

O paradigma pré-fotográfico engloba todos os tipos de imagens artesanais, desenho, pintura, gravura etc., o fotográfico se refere às imagens que pressupõem uma conexão física e dinâmica entre imagem e objeto, imagens que, de alguma forma, trazem o traço, rastro do objeto que elas registram e indicam, por fim, o terceiro paradigma, o pós-fotográfico, designa as imagens sintéticas ou infográficas, imagens numéricas inteiramente calculadas por algoritmos computacionais (SANTAELLA, 2007, p.357).

O dispositivo que seria acionado tinha como base fotografias da época em que os sujeitos ainda estavam no ensino básico. Importante a constatação de que mesmo estando no terceiro paradigma referente à produção de imagens, muitos parecem não possuir registros da época em que cursavam o ensino fundamental ou médio, mesmo fazendo parte do espaçotempo em que a produção de imagens estava atracada em um paradigma que Santalla (2007) chama de fotográfico, ou seja, embora fizessem parte dessa conjuntura, não se beneficiaram dela.

Dessa forma, uma das alunas sugeriu que levassem fotos de seus filhos para que pudessem participar da atividade. Achamos a ideia ótima e foi feito dessa forma porque entendemos a potência de se trabalhar com imagens e não queríamos abrir mão disso. Berino (2017) nos relembra que Paulo Freire nos anos de 1960 já entendia a potência de se trabalhar

com imagens e o fez por meio das “fichas de cultura”, um dos aspectos pertencentes ao conhecido “Método Paulo Freire”.

Foi interessante o fato de os alunos se perceberem através de experiências de outras pessoas representadas por uma fotografia.

Cabe aqui uma outra observação no sentido de apresentar mais uma concordância com Lucia Santaella quanto à forma com que encaramos as fotografias que serão trabalhadas por meio do dispositivo acionado. Nós a consideramos imagens tecnológicas em vez de imagens técnicas, na medida em que a tecnologia inclui a técnica, ou seja, “ há tecnologia onde quer que um dispositivo, aparelho ou máquina for capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas” (SANTAELLA, 2017, p.359).

Isso posto, no dia do nosso encontro, pedimos que todos colocassem as fotografias sobre uma mesa. Feito isso, solicitamos que escolhessem uma ou mais fotografias, que não fossem as suas, que lhes fizessem lembrar a época em que cursaram o ensino fundamental ou médio.

Figura 39 - fotos dos sujeitos da pesquisa da época em que estudavam na educação básica



Fonte: Acervo do autor, 2018

Figura 40- Alunos e alunas analisando as fotos uns dos outros



Fonte: Acervo do autor, 2018

Dessa forma, fizemos uma roda e começamos a conversar. Abordamos o tema da fotografia e falamos sobre como era difícil tirar uma foto antigamente e como se tornou fácil hoje em dia. Durante essa roda de conversa, Márcia, uma de nossas alunas, revelou que havia estudado com a professora Rosemary, minha orientadora e com quem dividi a regência da turma durante período da pesquisa. Foi um momento muito bonito de compartilhamento de experiências, lembranças e reencontros. Os demais alunos participaram bastante e explicaram o porquê de terem escolhido determinada foto e compartilharam as lembranças que as fotos dos colegas trouxeram. Um momento marcante foi quando Amanda, uma aluna da turma, emocionada, contou-nos sobre uma professora que marcou sua história e que a fez querer ser professora também. Nesse momento, ficou nítida a total impossibilidade de se ser um mero observador, quando se pesquisa sob uma perspectiva multirreferencial e levando-se em consideração o cotidiano escolar. Foi impossível não se emocionar ouvindo a história de Amanda. Todos os momentos com a turma foram importantes, mas considero este dia um dos mais formativos.

Após recompor-nos da emoção

que tomou conta de todos durante a atividade, propusemos que os alunos tirassem uma foto da foto que haviam escolhido, postassem no grupo do Facebook e fizessem um pequeno texto contando as lembranças estimuladas pelas fotografias que, segundo Santaella (2007, p.362), sem deixar de ser uma emanção, se constituem em objeto em si mesmo que tem sua própria materialidade e ocupa seu lugar no mundo. Um lugar de muitos lugares, pois a fotografia é, por sua própria natureza, reproduzível.

Temos certo que as narrativas de si levam em consideração diversos fatores que, juntos, atuam na tessitura do autoconhecimento, na reflexão sobre experiências e formação do futuro professor. De acordo com Maddalena, “na narração de uma história pessoal, vários elementos entram em jogo. Não se trata somente de nossas lembranças do passado, mas também de uma tessitura ligada ao contexto (atual) do nosso presente. Para quem narramos? Com que intenção?”(MADDALENA, 2018, p. 73).

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário ter em mente que as narrativas que emergiram a partir das fotos partiram de um contexto diferente daquele da época em que essas fotos foram tiradas. Isso proporciona a possibilidade de um autoconhecimento inspirado em experiências vividas por outras pessoas e, principalmente, em nossas próprias experiências. Sendo assim, vejamos as narrativas a seguir:

Figura 41 - captura de tela 31- Postagem feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

A fotografia acima foi tirada há anos, mas mesmo hoje, em um contexto completamente diferente, viabiliza narrativas de quem não está na foto, ou seja, uma experiência antiga de uma pessoa cruza-se com a experiência também antiga de outra pessoa, gerando uma narrativa no presente que pode ser considerada uma invenção de si, ao passo que, mesmo quando falamos sobre nós mesmos, essa narrativa muda com o tempo, pois nossa visão de mundo também muda conforme vamos ganhando/vivendo experiências novas.

Para Santos (2015) a invenção de si é possível, sobretudo, porque os signos, os rastros, os símbolos, a linguagem que representa o autor na sua dinâmica coletiva, são polissêmicos. Aliás, essa polissemia nos inspira a partir em busca de nossos potenciais e, dessa maneira, a inventar a nós mesmos através de nossos projetos de vida. É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transformam em recursos férteis, em inspirações para que nosso imaginário possa inventar esse indispensável olhar sobre o mundo. E, nesse sentido, só é possível pensá-lo pelo movimento do contexto de uma experiência, de uma formação inventiva, fato que podemos observar pela narrativa motivada pela foto a seguir.

Figura 42 - captura de tela 32 - Postagem feita no grupo da turma no Facebook



As narrativas que emergiram por meio da lembrança de escola trouxeram consigo a possibilidade de entendermos como era a escola de “ontem” e o que significava para esses alunos e alunas. Sendo assim, segundo Souza (2006),

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente (SOUZA, 2006, p. 102).

Dessa forma, reflete-se sobre a escola de hoje e sobre as práticas que esses futuros pedagogos e pedagogas terão. A memória e a reflexão sobre lembranças de escola, alinhadas à possibilidade de haver narrativas acerca dessas memórias, possibilita entendermos a escola de hoje.

5 NAVEGANTES ENTRANDO EM CENA

Todos os dispositivos acionados buscaram estar conectados à realidade dos sujeitos e aos acontecimentos que permeavam o momento em que acontecia a pesquisa, pois acreditamos em uma educação que dialoga com a sociedade, com as experiências dos educandos e que não tem um fim em si mesma. Nesse sentido, nossas ações tinham um cunho político claro, à medida que acionávamos dispositivos que faziam com que os alunos e as alunas desvelassem a realidade na qual estavam imersos. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 2018, p.54).

Importante salientar que, à época da pesquisa, mais precisamente em junho e julho de 2018, um acontecimento teve grande repercussão mundial. Na Tailândia, doze meninos foram passear com seu treinador e acabaram ficando presos em uma caverna. Essa história teve início no dia 23 de junho de 2018, dia em que um dos meninos que fazia parte de time de futebol da região, os Javalis Selvagens, fazia aniversário e, em comemoração, pegaram suas bicicletas e decidiram ir até a Caverna de ThamLuang, lugar ao qual já haviam ido outras vezes.

Figura 43 - os meninos minutos antes de irem até a caverna



Fonte: Facebook/NopparatKanthawong, 2018

Contudo, ao chegarem à caverna, foram surpreendidos por uma tromba d'água que os obrigou a ir ainda mais para o interior da caverna. Assim começa uma história de superação, abnegação e amor ao próximo. Ekapol Chantawong, de 25 anos, conhecido como treinador

Ake, foi um personagem importantíssimo para que os meninos sobrevivessem nesses dez dias em que ficaram presos. Ake abriu mão de alimentar-se para que jovens jogadores pudessem fazê-lo.

Figura 44- Ake e os jovens jogadores recebendo os primeiros socorros da equipe de resgate

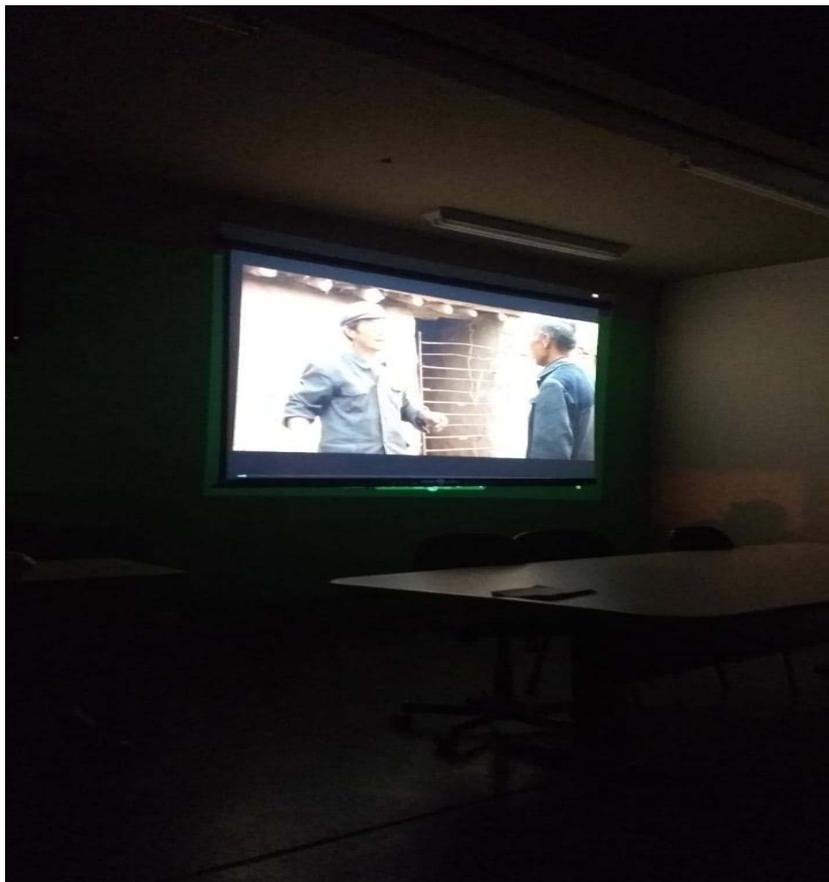


Fonte: Ana Meireles, 2018

Durante esse período, o treinador manteve os meninos calmos, ensinando-lhes a gastar o mínimo de energia possível até que o socorro chegasse. Especialistas afirmam que as ações de Ake podem ter sido vitais para que todos saíssem vivos da caverna.

Esse foi um fato importante durante a pesquisa e viabilizou a o acionamento de importantes dispositivos. Com o intuito de fazer com que os alunos permanecem nesse processo de autoconhecimento e reflexão sobre suas formações, planejamos a apresentação do filme “Nenhum a menos”, que contava a história de uma menina de 13 anos que foi contratada temporariamente para substituir o professor titular que se ausentaria por um mês da escola. A meta estipulada para a jovem professora era que todos os alunos estivessem na escola quando o professor efetivo regressasse. Contudo, um de seus alunos se vê obrigado a deixar a escola e ir para a parte central da cidade em busca de trabalho. É nesse momento que a saga da professora começa em busca desse menino. Ela não descansa até encontrá-lo e trazê-lo volta.

Figura 45 - filme “Nenhum a menos” apresentado no auditório da FEBF



Fonte: Acervo o autor, 2018

Após assistirmos ao vídeo, organizamos uma roda de conversa e debatemos sobre o filme, fazendo, também, uma relação com o caso dos jovens presos na caverna na Tailândia.

A conversa foi bastante proveitosa e os debates enriquecedores, mas saí de lá com aquele sentimento de que poderia fazer algo que nos ajudasse a prosseguir nessa caminhada de formação, reflexão sobre a formação e autoconhecimento. Foi então que tive um insight de gravar um vídeo no qual narrava um momento de formação que foi muito importante para mim durante minha primeira graduação. À época, eu era marinheiro; morava em Mesquita, na Baixada Fluminense, e trabalhava no Centro do Rio de Janeiro. Saía de casa às 05h da manhã e chegava depois das 22h30, após as aulas da faculdade. Algumas vezes, quando estava “de serviço”, saía do navio com a autorização do Oficial responsável naquele dia, ia até Belford Roxo assistir às aulas, e regressava para o Centro do Rio de Janeiro, mais precisamente para o Arsenal da Marinha do Brasil, local onde o navio em que trabalhava estava atracado. Nesse período, uma professora me marcou muito; seu nome era Marli, professora de linguística. O engraçado é que ela não fez nada “mirabolante”. Algumas vezes, durante as aulas, o cansaço me venciam e eu acabava cochilando no meio da explicação. Entretanto, em vez de críticas,

sentia uma leve mão no meu ombro, que me despertava com carinho, e via o sorriso de uma professora que, acima de tudo, entendia a realidade de seus alunos e os queria bem. Isso posto, faz-se necessário salientar que a afetividade não quer dizer menos seriedade. Concordamos com Freire (2018) quando afirma que,

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no meu cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício da minha autoridade (FREIRE, 2018, p.138).

Assim sendo, publiquei esse vídeo no grupo da turma no Facebook.

Figura 46 - captura de tela 33- Postagem do autor feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

Ao final do vídeo, pedi aos alunos que também gravassem vídeos contando sobre algo ou alguém marcante em suas formações.

Até aqui, vínhamos trabalhando com narrativas escritas. O desafio agora é maior ao passo que o registro das narrativas se dará por meio de gravação de vídeos, ou seja, de forma

oral. Esse tipo de narrativa apresenta algumas particularidades que nos interessam, no objetivo de promover a reflexão sobre nossas formações, e apresentam algumas distinções com relação às narrativas escritas. Ong (1998), sobre essas distinções, afirma que

[...] a narrativa, em toda parte, constitui um gênero capital da arte verbal sempre presente, desde as culturas orais primárias até a alta cultura escrita e o processamento eletrônico da informação. Em um certo sentido, a narrativa é a mais importante de todas as formas artísticas verbais, em virtude do modo como subjaz a tantas outras formas artísticas, muitas vezes até mais abstratas. Até mesmo por trás das abstrações da ciência está a narrativa das observações com base nas quais essas abstrações foram formuladas [...] tudo isso para dizer que o conhecimento e o discurso nascem da experiência humana e que o modo básico de processar verbalmente essa experiência é explicar mais ou menos como ela nasce existe, encaixada no fluxo temporal. Desenvolver um enredo é um modo de lidar com esse fluxo (ONG, 1998, apud ALVES, 2015, p.147).

É nesse sentido que buscaremos extrair das narrativas orais enredos de experiências formativas que de alguma forma marcaram a caminhada dos alunos e das alunas, sujeitos da pesquisa.

A narrativa oral traz consigo elementos que nos permitem identificar certas especificidades que, por vezes, não conseguiríamos se estivéssemos apenas lendo um texto. A voz trêmula de alguém que narra emocionado, o cenário no qual se narra, a falta de linearidade, o improvisado, a mudança repentina de foco, são características que tornam a narrativa oral tão singular e importante para a reflexão e a o autoconhecimento. Nesse sentido, concordamos com Alves (2015) quando afirma que,

Naturalmente, toda narrativa tem certo enredo; no entanto, uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente, a lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam “naquele tempo” ganhava importância. É sobre isso que se vai falar então. É possível que em uma afirmativa de como se fazia bem a escola “naquele tempo” seja interrompida por outra história que mostra justamente o contrário (ALVES, 2015, p.150).

Isso posto, cabe salientar que a escolha pela produção de vídeos se deu de forma estratégica, pois, além de fazer emergirem narrativas orais, essas narrativas seriam produzidas, em sua grande maioria por aparelhos celulares, artefatos, metaforicamente falando, que podem ser considerados como mais um membro pertencente ao corpo humano. Ao fazer essa opção, levamos em conta também algo que durante toda a pesquisa temos afirmado: o público de hoje mudou. Sobre esse aspecto Rios e Kamensky (2014) afirmam o seguinte:

Os usuários passivos dos meios de comunicações tradicionais agora passam a figurar também o lugar de interlocutores e produtores das mídias virtuais, contribuindo para uma mudança no processo de apropriação e de ressignificação das mensagens geradas, podendo até mesmo “sabotar” os interesses das organizações (públicas e privadas), previamente determinados por meio de estratégias de marketing digital e outras (RIOS; KAMENSKY, 2014, p.03).

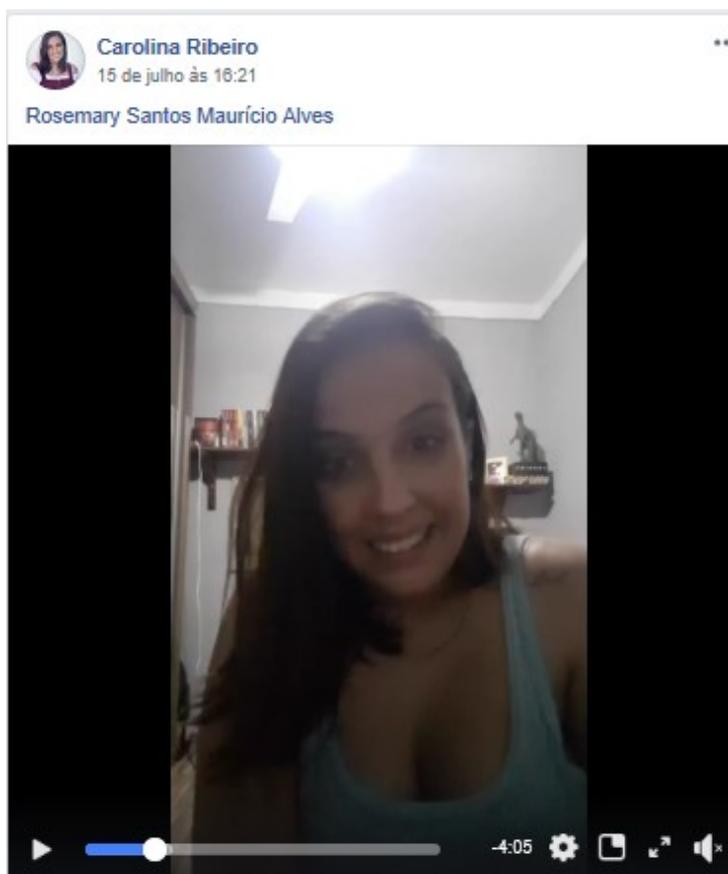
Ainda nessa linha, entendemos que as leituras e produções para além da linguagem escrita, possibilitaram uma oportunidade de leitura do mundo e da realidade com base nas características da cibercultura. Por isso concordamos com Freire e Guimarães quando afirmam que:

Uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo de “leitura do mundo” e, portanto, “leitura da realidade”, não necessariamente através da palavra escrita. Não vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário, vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.69).

Sendo assim, entendemos que as leituras e produções para além da linguagem escrita, possibilitaram uma oportunidade de leitura do mundo e da realidade com base nas características da cibercultura.

Assim sendo, vejamos a seguir a narrativa de Carolina, que foi feita com base no filme “Nenhum a menos” e no caso dos meninos da Tailândia.

Figura 47 - captura de tela 34 - Postagem feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

Boa tarde. Eu estava vendo o vídeo do Maurício falando sobre as lembranças dele e eu achei isso muito interessante. E eu não queria falar de alguma lembrança de algum professor meu, sobre mim. Não que eu não tenha tido influências, eu tive várias influências, e eu me tornei professora por causa dessas pessoas também.

Mas eu queria falar algo que remeteu muito ao início do meu trabalho, quando eu vi aquela menina, porque como eu já falei antes aqui no grupo, eu entrei muito nova para o emprego que eu estou hoje. Eu entrei com 18 anos e era muito engraçado, porque, às vezes, por estar “nova” na escola, vinha algum inspetor e brigava comigo, me mandava botar o uniforme e brigava mesmo. (O inspetor dizia) “Ah, por que você está de saia? O uniforme é calça jeans”.

Até avisar que eu era professora. Então eu via aquela inexperiência, eu passava essa inexperiência, e até eu pegar aquela prática demorou, e eu vi aquela menina, porque aquela menina tinha 13 anos. E eu via o trabalho como aquilo: “Eu preciso ganhar o meu salário”.

Eu ainda não tinha sido tocada como “A professora”, apesar da minha experiência no estágio. E eu comecei a trabalhar no município, e tem muitos casos significativos, e um desses casos era de um aluno meu do terceiro ano, e a professora anterior dele me falou que ele já havia reprovado algumas vezes, que ele era assim... Não sabia ler, não sabia escrever, “não sabia, né”, era muito distraído e dormia na aula e, óbvio, passou pela minha cabeça “Ai meu Deus, mais um problema.”.

E aí começou o ano e esse aluno realmente não saía do cabeçalho. Ele dormia, às vezes tinha que perguntar alguma coisa na sala e era sempre aquele aluno que (dizia) “Quê?” “Han? Não entendi”. E todo mundo da sala ria, sabe?

E no início né, quando ele faltava, pra mim, às vezes, era até tranquilo porque era menos uma dor de cabeça, infelizmente a gente pensa assim, porque as minhas

turmas eram de quase quarenta alunos. Eram quarenta cadernos, quarenta deveres de casa, e infelizmente a gente acaba pegando esse hábito de se sentir mais tranquilo. Mas aí eu vi que esse aluno que já tinha reprovado umas três vezes merecia uma chance. Então eu comecei a abraçar ele, a beijar, e eu lembro que uma vez ele em quatro horas de aula, ele copiou o nome da Escola e a data. E eu abracei muito ele, eu o beijei.

“Nossa, mas porque que você está fazendo isso?” Ele me perguntou e eu disse: “Porque hoje você copiou o cabeçalho e amanhã você vai fazer mais.” E todo dia ele ia fazendo assim: no outro dia ele botou o cabeçalho, a data e o meu nome. E foi.

E ele vinha e falava: “tia, mas eu não consigo fazer, todo mundo fala que eu sou burro” e me partia uma culpa absurda, porque às vezes eu acho que posso ter colaborado com isso. E eu comecei a fazer a “Pedagogia do Amor”, se ele não conseguia eu abraçava e falava: “Mas você se esforçou, eu estou muito orgulhosa de você porque você tentou”, e todo dia era isso.

E ele ia e me mostrava: “Tia, eu consegui escrever meu nome sem olhar a minha plaquinha.”, “tia, olha só...”, e ele começou a fazer dever de casa e tudo isso. E em dois bimestres esse menino, ele era alfabetizado, e ele era o melhor aluno da minha turma. Ele era o que terminava o dever primeiro, ele fazia produções excelentes, ele era bom em matemática, ele era incrível.

Não fui eu que fiz isso. Ele sabia, ele tinha esse potencial dentro dele o tempo todo, mas a autoestima dele estava muito afetada. Então eu acho que aquele menino do filme, provavelmente ela ficou muito aliviada quando ele faltou, porque ele era uma pimenta. Mas ela insistiu e eu acho que ele vai ser sempre grato a ela, e eu espero que esse menino saiba né, o quanto ele é bom e que os próximos professores dele também saibam.

E aí eu lembro que eu chamei a mãe dele pra conversar e a mãe dele até falou: “Ai, mais uma reclamação! Tem sempre uma reclamação dele.” E aí eu comecei a falar de todas as coisas boas, sabe? De como ele era dedicado, como ele era educado, de como ele era esforçado. E essa mãe chorou tanto...

Então é isso gente, em minha opinião, tem muitas histórias que passam por nós que a gente não sabe. Esse menino tinha uma história muito forte, e ele tinha todo o potencial ao alcance dele, mas ele queria que alguém acreditasse nele. Graças a Deus eu enxerguei esse menino e eu espero que eu consiga enxergar outros assim (CAROLINA RIBEIRO).

É difícil explicar o impacto dessa narrativa naqueles que tiveram acesso a ela e na própria narradora. No vídeo, ela se emociona e, devo confessar, também me emocionei ao assisti-lo. É interessante notar que há dois momentos distintos aqui: o da gravação do vídeo e o momento de assisti-lo, que aconteceu no último encontro que tivemos com a turma. Carol, ao mesmo tempo em que fala no vídeo, assiste-se. Na história narrada, Carol relembra um fato que aconteceu com aluno e como isso marcou sua trajetória profissional.

No momento em que apresentamos o vídeo em sala de aula, Carol teve a oportunidade de refletir sobre sua história, contudo, agora, como ouvinte, como se pudesse ter uma dupla existência. Berino (2016) afirma que é “Sugestiva para a nossa época essa concepção de uma existência dupla. Existe a ‘pessoa’ e ainda a vida de sua ‘imagem’. Não são duas entidades absolutamente separadas e autônomas, mas fazem parte, ao mesmo tempo, da mesma pessoa e de um indivíduo múltiplo, replicado” (BERINO, 2016, p.41).

Além dessa “existência dupla” é importante salientar o fato de essas imagens, acompanhadas de sons, gestos e sentimentos, poderem, em questão de segundos, alcançar quilômetros de distância, fazendo com que essas vozes sejam ouvidas instantaneamente por diversas pessoas ao mesmo tempo. Por esse motivo, concordamos com Santaella (2017), quando afirma que

Trata-se, portando, de imagens que, por serem líquidas, fluidas, como são todas as linguagens que transitam pelo ciberespaço, dançantes e etéreas, são também transmissíveis a todas as partes do mundo ao mesmo tempo, sem serem propriamente tangíveis, meras presenças cambiantes, ligeiras, evanescentes (SANTAELLA, 2017, p.400).

Assim sendo, o vídeo de Carol, levando-se em conta todas as características expostas e que lhes são peculiares, mostrou-se um importante dispositivo de reflexão sobre formação e prática docente, pois viabilizou essa reflexão em momentos diferentes, mas ambos com grande carga emocional e afetividade.

Uma outra questão importante a ser levantada é o fato de um recurso audiovisual poder ser uma ferramenta muito forte para que se faça a narrativa de uma experiência. Retomando aqui o conceito de experiência trazido por Larrosa (2002), que é aquilo que nos toca podemos afirmar que, além do fato de que realmente Carol viveu uma experiência e não apenas um acontecimento, esse vídeo proporcionou, ao ser reproduzido, que outras pessoas, dentre as quais eu me incluo, pudessem viver suas próprias experiências. Nesse sentido, concordamos com Soares (2018) quando afirma que

O audiovisual como dispositivo para a pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos das redes educativas opera como um produtor/disparador/desencadeador de sentimentos, sensações, significações e experiências estéticas partilháveis que, problematizados em rodas de conversas e/ou no entrelaçamento com diferentes redes de saberes-fazer, tanto nos espaços-tempos da recepção como da produção, impulsiona a problematização e a negociação de sentidos em relação ao que nos toca, ao que nos afeta, ao que nos agencia, ao que nos constitui (SOARES, 2018, p.92).

Nesse espectro, faz-se necessário dizer que a evolução dos recursos de captação e produção de audiovisual foi importantíssima para que hoje pudéssemos trazer esses dispositivos para a sala de aula e, por meio deles, levantar importantes discussões acerca de temas relevantes. Nesse sentido, dialogamos com Rios e Kamensky (2014), que nos relembram que:

Se, com antigas máquinas fotográficas básicas analógicas o uso de filmes era reservado apenas aos eventos familiares mais importantes (como festas de aniversário, casamento, datas comemorativas, viagens de férias entre outras), agora, com câmeras de alta resolução ao alcance das mãos, qualquer acontecimento pode ser transformado em um evento a ser divulgado nos canais do ciberespaço, por meio do registro fotográfico e fílmico (RIOS E KAMENSKY, 2014, p.06).

É o que ocorre com a narrativa a seguir.

Figura 48 - captura de tela 35 - Postagem feita no grupo da turma no Facebook



Fonte - TURMA EEPP, 2018

Boa tarde, pessoal. Eu sou o Edilson e estou gravando aqui o vídeo falando da apresentação do filme que foi apresentado na última aula. Infelizmente eu não pude acompanhar com vocês, mas assisti ao filme aqui e fiquei bastante tocado, primeiro pelo filme, pela história, bastante comovente e inspiradora pra quem trabalha na área e pra quem pretende trabalhar. Achei uma história muito inspiradora pra quem quer seguir nessa área. E na minha... Ela me remeteu muitas histórias, muitas histórias da época de ensino básico, médio, principalmente, e algumas experiências profissionais também que eu tive. Então dessas memórias, eu separei duas que eu vou contar, vou tentar ser bem rápido, pra compartilhar com vocês.

Bom, a primeira delas foi na época de escola, né. Eu estou com 36 anos agora, então meu ensino básico foi no final dos anos 80, sou criado num bairro de Caxias, chamado Beira-Mar, né, e "tô" falando um pouco dessa história pra dar mais ou menos o panorama de como era a Escola naquela época. Pra vocês terem uma ideia,

na minha turma deveria ter uns 30 alunos, por aí, 20 e poucos ou 30 alunos. E tínhamos três alunos negros. Eu, outro rapaz, o Walter, e uma menina, Raiza. Raiza se eu não me engano.

Bom, e a maioria dos professores que a gente teve, eu lembro de ter na pré-escola uma professora negra, mas a maioria dos professores eram brancos, né, tínhamos poucos professores negros, além do pessoal da limpeza e os serventes, a nossa representação negra como professor era muito pouca.

Então, mais ou menos na 6ª série se eu não me engano, 6ª ou 7ª série, essa turma era junta desde a 2ª série, era sempre a mesma turma, com poucas mudanças. E mais ou menos nesse período a gente teve, foi apresentado a professora negra. Não vou falar o nome da professora, não sei se pode, ela era professora de geografia. Pô, e a gente ficou muito impressionado e ao mesmo tempo, essa coisa de aluno, né, a gente falou: Pô, agora é a nossa vez, a gente vai se dar bem, porque a professora é como a gente e tudo mais.

Bom, aí pra nossa inicial surpresa no primeiro dia de aula ela obrigou que nós três sentássemos nas primeiras fileiras e ela alegava o seguinte: que essa galera “de cor” não gosta muito de estudar e só quer bagunça, então não era pra ficar lá atrás fazendo os pagodes que a gente gostava de fazer. Isso, pra mim, especialmente, eu não lembro dos meus colegas, a gente não... Só ficamos muito chocados com isso, mas pra mim foi uma coisa... Foi um choque, assim: “cara, como assim?”.

Eu sempre gostei de estudar, eu me considerava um bom aluno, tirava boas notas, essas coisas todas, não faltava. Mas enfim, e isso pro nosso outro colega, o Walter, foi uma forma de afronta. Ele nunca se deu bem com essa professora. Ele reclamava e ia para a secretária, brigava para sentar lá atrás e tudo mais. A gente ficou com essa relação arranhada durante um tempo. Mas pro meio do ano pro final, num dos trabalhos, ela passava bastante, foi a primeira professora, uma coisa que marcou também, que passava trabalho pra gente apresentar, pra gente ir à frente na sala e dissertar sobre o trabalho, e ela em quase todos os trabalhos ela separava os grupos, e colocava a gente sempre no mesmo grupo, era uma forma dela não sei se de controle, aí eu lembro que pro final, do meio pro final do ano, a gente chegou a questionar ela, o porquê disso. Aí que veio uma coisa muito interessante e que era também um discurso da minha família, dos meus pais, dos meus avós, dos meus irmãos mais velhos, que ela falou o seguinte: “Vocês já viram quantos negros tem na Escola, tanto alunos quanto funcionários e quais cargos eles exercem na escola? Então essa forma minha de cobrança é pra vocês entenderem que sem o estudo, né, se vocês não focarem, se vocês não forem melhores, e muito melhores que os outros, as chances de vocês são bem menores que dos demais alunos. Simplesmente porque vocês são negros.”.

E esse era um discurso também da minha família, sempre foi esse discurso, que a gente tinha que provar muito mais, ser muito mais assertivo, e muito mais empenhado que as outras pessoas. E o que é uma verdade até hoje. Então acabou que a gente ficou com uma amizade muito grande com essa professora, até o ensino médio, até eu sair da escola que eu não concluí o ensino médio nessa escola.

Bom, essa é a primeira lembrança, tenho uma outra que é, eu vou tentar ser mais curto que “tá” ficando longo o vídeo, que eu sou da área de informática e eu já dei aula também. Numa dessas instituições que eu dei aula foi pro SENAC, né, num projeto “Portal do Futuro”, eu trabalhava em algumas unidades e aí fui chamado para atender uma turma que ninguém conseguia dar aula, nenhuma das atividades, eles tinham diversas aulas, além de informática, Educação artística, língua portuguesa, inglês, enfim.

Mas nenhum professor parava nessa turma, era no SENAC de Irajá, uma turma formada por alunos do complexo do alemão. Aí eu fui eu tinha uns 20 e poucos anos e eu lembro que na minha primeira aula, os alunos não estavam na sala, estavam espalhados pela unidade, ninguém tinha coragem de buscá-los, e eu fui catando um a um. Aí inicialmente eles nem acreditaram que eu era o professor porque não aparentava né, pela idade, e também pela identificação, pelo tamanho, enfim.

E esse estranhamento inicial acabou que a gente fez uma ligação muito forte e eu lembrei dessa professora e falei isso com eles, né. A maioria dos alunos negros também e numa situação muito mais complicada do Complexo do Alemão, eles viviam em área de conflito. E eu mostrei pra eles que aquela forma de reivindicar

direitos sendo rebelde, aquela coisa do rebelde sem causa, só ia depor contra eles. E no final a gente conseguiu fazer um trabalho muito interessante, essa turma. Eu encontrei alguns depois até no mercado de trabalho, foi bem interessante. Bom, tá ficando longo, é isso, e a gente vai compartilhando mais coisas aí, pessoal. (EDILSON SALLES)

Essa narrativa é interessante porque nos apresenta alguns aspectos que precisam ser levados em consideração. O primeiro é o papel que a professora teve na vida de Edilson. O educador precisa auxiliar o educando em suas escolhas para que eles consigam enxergar além da realidade na qual estão imersos, pois só entendendo a realidade e o contexto de opressão em que vivem, podem transformar a sociedade. Com relação ao papel que essa professora assumiu e ao papel do educador em geral, concordamos com Freire (2018) quando afirma que:

Pelo fato de esta mesma prática educativa construir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível *logos* (FREIRE, 2018, p.97).

Importante ressaltar que Edilson teve sua trajetória influenciada por essa professora que entendia o seu papel como educadora e trouxe à tona situações que, para Edilson, eram tidas como normais. Pessoas negras precisam despender um esforço muito maior para ter ou conquistar coisas que outras pessoas conquistariam facilmente. Ela fez com que Edilson refletisse sobre sua posição na sociedade, ou seja, que percebesse sua condição de oprimido e, tendo ciência desse lugar, buscasse transformar a sua realidade. Essa transformação é precedida de uma reflexão que os homens fazem sobre si e sobre o mundo. Reflexões essas que vão ampliando a linha de visada daqueles que, anteriormente, passivamente, entendiam sua posição de oprimidos um lugar predeterminado e que nele estavam fadados a permanecer para o resto da vida, sem opor resistência. Essa percepção se dá pelo fato de a reflexão feita fazer emergir temas que não estavam postos, em virtude de “barreiras” impostas pelos opressores. Barreiras essas de cunho ideológico, político, social etc. Por esse motivo, fazemos de nossas palavras as de Freire (2018), quando afirma que

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” e “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si” (FREIRE, 2018, p.99).

Outro aspecto que se faz necessário salientar é o fato de essa professora ter servido de exemplo para Edilson. Exemplo esse que o fez agir da mesma maneira com seus alunos de informática. Alunos rejeitados por outros professores e que só precisavam de alguém que lutasse por eles e que lhes viabilizasse a possibilidade de “abrirem a mente” e ter a real noção sobre suas realidades, criando, assim, possibilidade de transformá-la. Por isso, faço dos questionamentos de Paulo Freire os meus: que podem pensar os alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade de luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência do saber do professor para o aluno?! (FREIRE, 2018, p. 35).

Nesse sentido, fazendo uma análise sobre a parte final dessa narrativa podemos inferir que Edilson viveu uma experiência formadora e se configurou em um sujeito dessa experiência, pois tornou-se algo como “um território de passagem”, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns efeitos, inscreve marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2002, p.24), ou seja, o ato de Edilson ir “catando um a um” seus alunos é um vestígio da experiência vivida lá no ensino básico com sua professora.

CONCLUSÃO

ATRACAR... LEVANTAR ÂNCORAS

À volta, somente água e saudade.
Na volta, reencontros, histórias.
O ferro está arriado.
A prancha está no solo.
Mal se sente a firmeza da terra.
A prancha é içada.
O ferro suspenso.
A bússola aponta para o norte.
Verdadeiro ou magnético?
Na carta náutica, traça-se a derrota.
Os ventos têm outros planos.
À deriva.
Avistam-se coqueiros.
O ferro é arriado.
A prancha posta na areia.
Um novo plano elaborado.
Lança-se ao mar.
À volta, somente água e saudade.
A volta não se sabe.

Maurício Alves

A vida de um marinheiro traz consigo algumas peculiaridades. Aprende-se a lidar com a solidão, a saudade e com os imprevistos de uma viagem. Quantas vezes, após um dia exaustivo a bordo do navio, durante a madrugada, ouve-se o som da sirene seguido de um aviso por meio do fonoclamá⁴: “Atenção, isso não é um exercício. Alagamento na praça de máquinas. Postos de combate, guarnecer”. Nessa hora, todos os membros da tripulação, em menos de 8 minutos, já estão em seus postos pré-estabelecidos. Até que o compartimento estivesse livre, passavam-se, às vezes, mais de 8h. No dia seguinte, alvorada às 6h da manhã.

⁴Sistema de alto-falantes para comunicação interna dos navios.

Cada um guarnecia seu setor até o pôr do sol. Dependendo da missão, ficava-se até 2 meses em alto-mar.

Sendo cumprida a missão, traçava-se a derrota e navegava-se de volta para casa.

Depois de tanto tempo, encontrar a família era algo emocionante. A missão estava cumprida. Contudo, casos fortuitos não têm hora para acontecer. Todos da tripulação são chamados novamente para bordo. Iça-se o ferro, e o navio lança-se ao mar para uma nova missão. Não se sabe quanto tempo durará essa empreitada e as condições climáticas podem surpreender as previsões, mudando repentinamente.

Foi dessa forma que iniciamos esta pesquisa, que logo no início, chamamos de “uma grande expedição”. Lançamo-nos no campo. Prevíamos certas condições climáticas, mas elas mudaram e foi preciso refazer a rota. Contudo, precisávamos atingir o objetivo maior dessa missão que era o seguinte: *Compreender como as narrativas de formação dos professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- FEBF se materializam em práticas de multiletramentos na pesquisa formação na cibercultura.*

Como foi dito, tínhamos uma ideia de trajeto a ser percorrido, mas o campo foi-nos surpreendendo e tivemos que ir nos adaptando. Contudo, tínhamos um foco e para que ele fosse alcançado, era necessário que se respondessem algumas questões.

- *Como pesquisar e vivenciar a pesquisa-formação multirreferencial a partir das experiências mediadas pelas redes de conhecimento via cotidiano-universidade-ciberespaço?*

Logo de início, nos deparamos com essa grande onda. Para mim, militar há algum tempo, que tive uma formação sempre voltada a resultados, com a ideia de que o professor tudo sabia e que os alunos nada tinham a ensinar, foi difícil velejar por esses mares. Contudo, por mais que eu quisesse implementar essa mentalidade durante a pesquisa, a realidade se imporia. Eu estava pesquisando com pessoas de carne e osso; pessoas que tinham diferentes aspirações na vida; pessoas que vinham de diferentes lugares; jovens; pessoas com mais idade etc. Diante de toda essa heterogeneidade a nossa opção pela pesquisa-formação e a multirreferencialidade como concepção de ciência foram se mostrando acertadas, pois, conforme trouxemos no capítulo 2, entendemos que a multirreferencialidade considera de grande importância os saberes que emergem do cotidiano e parte do princípio, ainda, de que o pesquisador não é um mero “anotador” de dados; pelo contrário, ele vivencia o campo e se

permite experimentar tudo o que o campo oferece, sem, contudo, deixar de lado o rigor da pesquisa.

Como não aprender com tantas histórias de vida e formação? Mas para que essas histórias emergissem foi preciso que se acionassem dispositivos que foram pensados com uma intencionalidade pedagógica bem clara, com base na Pesquisa-formação. Dessa forma, o objetivo, então, era colaborar com o processo formativo dessas pessoas e, com isso, com a minha própria formação, de acordo, também, com o que dissemos no capítulo 2. Nesse sentido, experiências foram vividas dentro e fora da Universidade. Visitamos uma escola pública que ficava próximo à FEBF, conforme expusemos no capítulo 4, debatemos sobre como era a escola antigamente e como a enxergavam hoje. Discutimos nossas lembranças de escola, discutimos as dificuldades atuais pelas quais muitos passaram e ainda passam. Levamos essas discussões para as redes e presenciamos momentos únicos e emocionantes. Assim sendo, partimos do pressuposto de que era necessário valorizar esse conhecimento trazido e essas experiências vividas. Obviamente, não se tem como meta restringir os modos como viabilizamos esses momentos formativos aos dispositivos acionados nesta pesquisa. Isso seria impossível. Mas a ideia é que os descritos aqui sirvam de esteira para o acionamento de outros dispositivos.

Desse modo, respondendo à questão, vivemos e tornamos possível a pesquisa a partir das experiências mediadas pelas redes de conhecimento por meio dos dispositivos acionados e descritos nos capítulos 3, 4 e 5, tornando possível assim o entrelaçamento ente entre a pesquisa nos cotidianos e a pesquisa-formação, somente possível pela relação estabelecida entre cotidiano-universidade-ciberespaço.

➤ *Que tipos de linguagens são produzidas pelos futuros pedagogos, professores em formação, na cibercultura?*

As linguagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa foram fruto dos dispositivos acionados. Outrossim, uma vez mais, faz-se necessário frisar que os dispositivos acionados nesta pesquisa não limitam nem esgotam as possibilidades de produção dos sujeitos, mas nos dão um espectro do que pode ser reflexo de como professores em formação estão se comunicando e que linguagens utilizam para isso, num contexto de cibercultura.

Desse modo, no capítulo 3, acionamos alguns dispositivos, dentre eles uma roda de conversa, momento em que falamos sobre poesia, discutimos sobre seu conceito e realizamos uma dinâmica que se configurava em escrever as primeiras palavras que vinham à mente

quando se pensava em “educação”. E assim os sujeitos o fizeram, produzindo pequenos textos por meio da linguagem escrita. Nesse momento, algumas alunas sentiram-se instigadas a produzirem esse tipo de texto, dizendo que há tempos não escreviam, mas que o desejo de escrever poemas e poesias estava voltando. Ainda durante a roda, pedimos que os alunos, como atividade a ser realizada posteriormente, produzissem uma poesia sobre si mesmos.

Dessa forma, acionamos um outro dispositivo, que foi um texto disparador que coloquei na página do Facebook, solicitando aos sujeitos que postassem suas produções no grupo que a turma tinha nessa rede social. Dessa forma, foram produzidas inúmeras narrativas nessa plataforma em forma de textos elaborados pelos sujeitos, cuja matéria prima eram eles mesmos. Ou seja, nesse caso, produziu-se em forma de linguagem digital escrita.

No capítulo 4, outros dispositivos foram acionados de forma a fazer emergirem novas narrativas. Primeiramente, programamos uma visita a uma escola pública bem perto da Universidade. Nessa visita, pedimos que os alunos fotografassem o que achavam interessante e principalmente o que lhes fazia recordar momentos que viveram enquanto estudantes do ensino básico. Posteriormente, pedimos que postassem essas fotos no Facebook e explicassem o motivo de sua escolha, o que gerou grande interação entre a turma.

Em um outro momento, solicitamos que os sujeitos levassem para a sala de aula fotografias da época em que ainda estavam na escola. No dia marcado, colocamos essas fotografias sobre a mesa e pedimos que cada um escolhesse uma das fotos, que não fosse as suas, com a qual mais se identificasse. Desse modo, fizemos uma roda de conversa na qual os sujeitos expuseram os motivos pelos quais escolheram determinada fotografia. Foi um momento bem marcante. Ao final da aula, propusemos que colocassem essas fotos no Facebook e dissessem que relação estabeleceram entre a imagem de uma outra pessoa e sua própria história de formação. Nesse sentido, houve a produção de várias narrativas, agora, por meio de linguagem imagética digital, além da escrita.

Tivemos ainda outros dispositivos acionados que geraram narrativas produzidas através de outro tipo de linguagem. Conforme mostramos no capítulo 5, inicialmente, separamos um dia de aula para assistirmos ao filme “Nenhum a menos”. Após o término do filme, foi feita uma rápida roda de conversa, por meio da qual debatemos alguns aspectos apresentados nesse filme e discutimos a situação dos meninos de um time de futebol da Tailândia e de seu técnico que ficaram presos em uma caverna. Posteriormente, gravei um vídeo no qual eu comentei um pouco o filme, falei sobre a situação dos meninos da Tailândia e relembrei um momento marcante em minha formação. Nesse momento, solicitei que os sujeitos fizessem o mesmo, ou seja, que gravassem um vídeo estabelecendo uma relação entre

o filme a que assistimos, a situação que havia ocorrido na Tailândia e uma lembrança de escola ou de algum momento formativo relacionado à escola.

Os alunos e as alunas pareciam não estar muito seguros ou talvez tivessem um pouco acanhados, pois o tempo passava e não “aparecia” nenhuma gravação. Foi então que pedi ajuda a uma amiga que trabalha comigo na Marinha. Ela fez um vídeo, enviou-me e eu o postei no grupo do Facebook da turma. A partir de então, outros vídeos começaram a surgir. Foram gravados no quarto ou na sala de casa, na Universidade e geraram grandes reflexões, trazendo consigo a emoção que é peculiar das narrativas feitas com esse tipo de linguagem, pois ouve-se a voz e enxerga-se as feições de quem está narrando.

Nesse sentido, foram produzidas por esses professores em formação linguagem escrita, escrita digital, imagética digital e audiovisual.

- *Como desenvolver metodologias de pesquisa e projetos de aprendizagem que aproximem o currículo escolar das práticas comunicacionais na cibercultura?*

Um grande desafio que é posto a nós professores é entender que o mundo não para, que as tecnologias estão cada vez mais avançadas e que as formas e os modos de comunicação e interação estão constantemente se atualizando. Um outro desafio é entender como nossos alunos e nossas alunas estão navegando nessa “infomaré”. Diante desses desafios apresentados é que pretendemos responder à questão levantada.

Primeiramente, precisamos entender, nós mesmos, o momento da cibercultura na qual estamos imersos, ou seja, um tempo em que a velocidade das informações tomou proporções que poucos imaginariam há algum tempo; um tempo em que as informações que chegam de maneira muito rápida, também são retransmitidas com a mesma rapidez, à maneira de quem as retransmite; um tempo em que o público sente a necessidade de interagir com a informação e não apenas recebê-la de maneira passiva; um tempo em que é possível se estar em vários lugares ao mesmo tempo, mesmo, fisicamente, estando trancado em um quarto.

Além disso, é importante que se leve em consideração o perfil de alunos e alunas para os quais serão desenvolvidas metodologias de pesquisa. Os sujeitos que participaram dessa pesquisa tinham uma faixa etária bastante variada, contudo, como vimos no capítulo 2, existia algo em comum entre eles: todos trabalhavam. Ou seja, eram pessoas que estavam conciliando trabalho com estudos e, muitos deles, outras atividades como cursos etc. Desse modo, seria impraticável pensarmos em dispositivos que exigissem desses sujeitos que estivessem fisicamente em determinado local, em horário que não fosse o horário das aulas.

Por esse motivo, era importante que levássemos em consideração um aspecto fundamental do tempo em que vivemos, a mobilidade informacional. Dessa maneira, foi necessário pensar sobre maneiras de fazer com que esses sujeitos participassem das discussões sem a necessidade de estarem fisicamente em um local predeterminado e a seu próprio tempo.

Nesse sentido, todos os dispositivos acionados possuíam alguma etapa que era feita pelo Facebook, rede social da qual todos faziam parte e pela qual rotineiramente costumavam interagir. Assim sendo, puderam escrever as poesias de si no caminho para o trabalho; puderam, durante o intervalo de uma aula, compartilhar as fotografias da escola que visitamos, ou a fotografia escolhida para representar uma etapa vivida na educação básica; bem como puderam gravar o vídeo no horário do almoço. Salienta-se que todas essas atividades poderiam ser realizadas com um aparelho de celular simples não exigindo o uso de nada que demandasse elevado conhecimento específico sobre programação ou filmagem.

Também foi necessário entender como os sujeitos estavam se posicionando dentro desse turbilhão de informações. Foi nessa busca que percebemos que o Instagram ainda não fazia parte da realidade de alguns dos sujeitos da pesquisa. Chegamos até a acionar um dispositivo com essa rede social, conforme mostramos no capítulo 2. Lavamos os alunos e alunas para o laboratório da FEBF, criamos uma conta no Instagram para aqueles que ainda não a possuíam e propusemos uma atividade que poucos executaram. Dificuldades com a interface do aplicativo e receio de ter a privacidade exposta foram as mais relatadas. Por esse motivo, e até por uma questão do tempo que levaríamos para tornar essa rede familiar àqueles que ainda não a conheciam, decidimos focar no Facebook. Dessa forma, aproximamos o currículo escolar, em seu sentido mais amplo, do cotidiano dos sujeitos por meio das práticas comunicacionais da cibercultura elencadas nos capítulos 3, 4 e 5.

➤ *Como as narrativas de si podem potencializar a formação desses futuros profissionais?*

Entendemos que narrar a si mesmo é uma prática de autoconhecimento que possibilita uma profunda reflexão sobre quem fomos, quem somos e quem queremos ser. Ou ainda, como fomos formados, como estamos nos formando e como pretendemos colaborar para a formação do outro. Nesse sentido, com base no que nos apresentou essa pesquisa por meio dos dispositivos acionados, pode-se ampliar a resposta a essa questão afirmando que as narrativas de histórias de vida de outras pessoas, também colaboram para reflexões sobre a

nossa própria história, ao passo que, sem deixar de lado o rigor da pesquisa, nos envolvemos, nos emocionamos e vivemos experiências que nos tocam, nos passam, nos transformam.

Sendo assim, o caminho percorrido até aqui, por meio da produção de poesias, fotografias e produção de vídeos pelos quais os sujeitos falavam sobre suas próprias formações, proporcionou-nos a oportunidade de viver experiências que nos possibilitam repensar o sentido da escola, percebendo que os saberes tecidos e narrados de diferentes formas trazem consigo uma singularidade que, posta em contato com narrativas de formação de outros sujeitos, geram uma interação que viabiliza a escuta de vozes antes não valorizadas. Desse modo, partindo do pressuposto de que esses “sujeitos” serão os professores de amanhã, essa reflexão sobre a própria formação que trazem à tona as experiências que tiveram até aqui, umas boas, outras nem tanto, vão definir que tipo de educadores serão.

Os achados dessa expedição e a proposição de novos rumos

Durante grandes expedições, normalmente encontram-se surpresas. Um caso que você, leitor, por acaso deve conhecer, é o de um navegador português chamado Pedro Alvares Cabral, que, durante sua navegação encontrou um uma Terrinha que, no futuro, seria chamada de Brasil.

Da mesma forma, nós achamos algumas coisas durante nossa trajetória nessa expedição:

- ✓ Esses professores em formação foram incentivados a narrar suas histórias de formação por meio dos dispositivos acionados, o que nos fez perceber que é fundamental que a pesquisa esteja na Universidade, pois foi possível saber como esses sujeitos pensam a escola hoje relacionando-a com a escola de seu tempo, fator importante uma vez que voltarão à escola na condição de professores.
- ✓ Quando propusemos que os sujeitos postassem uma foto da escola que havíamos visitado, relacionando-a com alguma lembrança que tinham sobre sua própria formação, um lugar foi constantemente citado: a biblioteca. A maioria das postagens oriundas desse dispositivo apontavam a biblioteca da escola e as pessoas que lá trabalhavam como umas das melhores lembranças que tinham da época em que estavam no ensino fundamental e médio, em que pese, às vezes, possuísse uma péssima estrutura.

- ✓ Percebemos, ainda, que as redes sociais, por vezes podem ser consideradas solos mais férteis para o estabelecimento de discussões sobre temas relevantes do que a própria sala de aula. Essa afirmação ficou nítida quando percebemos que uma aluna, durante as aulas presenciais, quase não participava. Contudo, por meio das redes sociais, em especial o Facebook, essa mesma aluna escrevia muito e levantava discussões acerca de temas muito relevantes como racismo, machismo etc.
- ✓ Outro aspecto que foi possível depreender dessa pesquisa é que, mesmo com o crescimento de outras redes sociais como o Instagram e o Twitter, o Facebook e o WhatsApp ainda são as redes mais usadas, independentemente da faixa etária, e mostraram-se excelentes dispositivos a serem empregados pedagogicamente.

Dito isso, não posso deixar de explicitar algo que, para mim, é meu maior achado: minha transformação. Vivi intensamente cada segundo dessa pesquisa. Conheci pessoas incríveis, escutei histórias de vida sensacionais e vivi experiências marcantes. Cheguei ao mestrado cheio de conceitos (ou seriam preconceitos?) prontos. Acreditando em uma verdade absoluta, tendo como pressuposto que os conhecimentos científicos consagrados são a base para uma educação de qualidade. Mas que qualidade é essa? Uma qualidade medida pela quantidade de fórmulas matemáticas memorizadas e pelas regras de sintaxe aplicadas? Sim. Para mim, isso era qualidade e esses eram os conteúdos que importavam. Contudo, será que fórmulas matemáticas ensinam alguém a viver? Será que um aluno ou uma aluna ao tirar “boa” nota na prova de Português sabe o significado da palavra respeito? Será que o “melhor” aluno ou aluna da sala sabe ser empático, ou seja, consegue se colocar no lugar do outro, entendendo suas dificuldades e anseios? Essas são perguntas que a todo momento borbulhavam na minha mente. Nesse momento, caro leitor, você deve estar se perguntando: mas, um aluno, até por uma questão de inserção na sociedade, não tem a necessidade de saber escrever conforme as regras gramaticais vigentes? Bem, eu responderia que sim. Agora, você deve estar ficando ainda mais confuso. O que importa de verdade?

Na verdade, todos esses aspectos são importantes, mas o conhecimento científico não pode ser uma desculpa para que se deixe de lado os conhecimentos oriundos do cotidiano e das experiências vividas, pois, muitas vezes, são esses conhecimentos que fazem o sujeito sobreviver em meio a dificuldades que a vida apresenta.

Dessa forma, em momento algum foi minha intenção desprestigiar os conhecimentos científicos. O que quis dizer é que refletir sobre minha prática e experimentar a história de vida dos sujeitos dessa pesquisa me transformou em um educador no sentido mais amplo da palavra.

No mais, sinto se nós o desapontamos por não trazer aqui respostas fechadas ou verdades absolutas. O que trouxemos foram possibilidades para que essa “obra aberta” continue a ser escrita por mim, por você, ou por quem quiser entrar nesse navio.

Sendo assim...

Atenção, tripulação.

Largar as espias!

Guinada para bombordo.

Manobra com o Oficial de manobra.

Recolher a prancha.

Estabelecer a condição zulu de fechamento.

Leme ao centro.

Timoneiro, manter o rumo

Sigamos em frente...

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Praticantepensante de cotidianos*. Curitiba: Autêntica, 2015.

BARBOSA, Joaquim G. (Coord). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. Revisão de tradução Sidney Barbosa. São Carlos: UFSCar, 1998.

BERINO, Aristóteles de P.; ADAO, Adriene do Nascimento. *Juventude: entre o jardim e o bosque* –Notas de uma pesquisa sobre visualidades e conhecimentos da vida nas escolas. In: PLETSCHE, Márcia Denise; RIZO, Gabriela. (Org.). *Cultura e formação: contribuições para a prática docente*. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010. p. 205-212.

_____. *Juventudes, estetização da escola e artealização do cotidiano: olhar e imagens na pesquisa em educação*. *Visualidades* (UFG), v. 14, p. 38-53, 2016.

_____. *Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema. e-Mosaicos*, v. 6, p. 182-192, 2017.

BORBA, Sérgio. *Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade*. Maceió: EDUFAL, 2001.

BOSCO, Francisco. *A vítima tem sempre razão? Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro*. São Paulo: Todavia, 2017.

COHEN, Jean. *Estrutura da Linguagem Poética*. São Paulo: Publicações Dom Quixote. 1976.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: 34 Ltda. (1ª reimpressão, 2018).

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 7 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

FERNANDES, A. H. ; BATISTA, L. *Audiovisual e aprendizagens contemporâneas por jovens youtubers*. *Educação e Cultura Contemporânea (Online)* , v. 13, p. 1-15, 2016.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Raphael Santos.et. al. *Ciberpoesia: um híbrido infinitamente colaborativo*. *BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, v. 1, p. 1, 2010.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. 3. ed. São Paulo: Ática S. A., 1995.

GALINDO, Dolores.; MARTINS, Mário.; RODRIGUES, Renata Vilela. Jogos de armar: narrativas como modo de articulação de múltiplas fontes no cotidiano da pesquisa. In: SPINK, Mary Jane Paris. et al. *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 295-322.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* Tradução: Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 158 p.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista (Black women: shaping feminist theory). *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n 16, pp. 193-210, jan.- abr.2015. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/15309/10931>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

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

LARROSA BONDIÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber sobre a experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n 19, p.20-28, jan. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em: 15 dez. 2018.

LEMO, A. *Cibercultura e Mobilidade*. A era da conexão. Razón y Palabra, Mexico, v. 41, 2004.

_____; CUNHA, P. (Org.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003. 231p

LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999. (5ª Reimpressão, 2005).

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 10 ed. São Paulo, 2015. (1ª reimpressão, 2017).

MADDALENA, Tania Lúcia. *Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura*. Tese (Doutorado). UERJ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/1721342013_1-1125-DO.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 12-435, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a Formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____.; GALEFFI, Dantes; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG. (4ª reimpressão, 2005).

MEIRELES, Ana. Tailândia. Cinco factos sobre Ake, o treinador das crianças na gruta. Disponível em: <<https://www.vdigital.pt/noticias/mundo/interior/tailandia-cinco-factos-sobre-o-treinador-ake-9570131.html>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 26, p. 85-94, 2004.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais: Linguagens ambientes e redes*. São Paulo: Vozes, 2017.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus, 1998 apud ALVES, Nilda; GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Praticantepensante de cotidianos*. Curitiba: Autêntica, 2015, p.147.

PRAZERES, Leandro. Decisão de Toffoli atinge quase todas as investigações de lavagem de dinheiro, diz coordenador da Lava-Jato no Rio. *O Globo*, 16 jul. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/decisao-de-toffoli-atinge-quase-todas-as-investigacoes-de-lavagem-de-dinheiro-diz-coordenador-da-lava-jato-no-rio-23812090>> Acesso em 05 mai. 2019.

RIEDER, Bernhard. De la communauté à l'écume: quels concepts de sociabilité pour le 'web social' ? *tic&société* [En ligne], v. 4, n. 1, 23 jan. 2013. Disponível em: <<http://ticetsociet.revues.org/822>> apud SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. p.135.

RIOS, A.; SANTOS, A. P. *Educação audiovisual na era da cibercultura: uma análise sobre o projeto Oficinas Tela Brasil*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER: comunicação e cultura na era de tecnologias midiáticas onipresentes e oniscientes, 8., 2014, São Paulo. *Comunicação e Cultura na Era de Tecnologias Midiáticas Onipresentes e Oniscientes*. 2014. Disponível em: <http://www.abciber.org.br/simposio2014/anais/GTs/alessandra_rios_116.pdf> Acesso em: 28 set. 2019.

RODRIGUES, Pablo. Convocação a protestos em prol da Educação faz surgir contrarresposta de pró-governistas. *Sputinik*, 30 maio 2019. Disponível em:

<<https://br.sputniknews.com/brasil/2019053013978784-convocacao-a-protestos-em-prol-da-educacao-faz-surgir-contrarresposta-de-pro-governistas/>> Acesso em: 08 ago. 2019.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa. *A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos*. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (org.). *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 75-98. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese (Doutorado). Repositório institucional UFBA, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11800>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Portugal: White books, 2014.

SANTOS, Rosemary. *A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial*. Rio de Janeiro, 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro.

_____. Da formação de formadores na cibercultura: o contexto contemporâneo e a atuação docente universitária. *Educação & Imagem* (UERJ), v. 1, p. 1-5, 2015.

_____. *Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook*. Tese (Doutorado). UERJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-505-DO.pdf. Acesso em: 2 jan. 2019.

_____; SANTOS, Edméa. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. *Pesquiseduca*, v. 4, p. 159-183, 2012.

SIMONINI, Eduardo. O cotidiano: rotina, imitação e invenção. *Momento: diálogos em educação*, v. 25, p. 93-105, 2016.

SOARES, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisa nos/com os cotidianos das escolas. *Visualidades - Rev. do Programa de Mestrado em Cultura Visual*, v. 14, p. 80-103, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A editora; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n 39, p. 304-324. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4740/47964925>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SUED, Gabriela. *Pensando el Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones*. In: PISCITELLI, Alejandro et al. (org.) *El Proyecto Facebook y la posuniversidad*. Buenos Aires: Ariel/Fundación Telefónica, 2010, apud SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013, p. 316-318.

TURMA EPP II FEBF UERJ 2019. Facebook, 2019. Disponível em: www.facebook.com/groups/2296011717395691. Acesso em 4 nov. 2019.

VELLOSO, Luciana. Mediações tecno[i]lógicas, socialização e currículo. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 176-189, 2017. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/30009/21447>. Acesso em: 17 mar. 2019.

XAVIER, Gisele. O mundo está conectado. *Blog Conexão pedagógica*, 2013. Disponível em: <http://aprendendoparaser.blogspot.com/2013/09/blog-post_3.html> Acesso em 12 set. 2018.