



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

Tamires Elaine Barbosa Reis

**Letramentos digitais potencializados por narrativas audiovisuais
na formação docente**

Duque de Caxias
2021

Tamires Elaine Barbosa Reis

**Letramentos digitais potencializados por narrativas audiovisuais na
formação docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

R375 Reis, Tamires Elaine Barbosa
Tese Letramentos digitais potencializados por narrativas audiovisuais na formação docente / Tamires Elaine Barbosa Reis - 2020.
156f.

Orientadora: Luciana Velloso da Silva Seixas

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

1. Letramento digital - Teses. 2. Linguagem e Cultura - Teses. I. Seixas, Luciana Velloso da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 372.4

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

Tamires Elaine Barbosa Reis

Letramentos digitais potencializados por narrativas audiovisuais na formação docente

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós- graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

Aprovado em: _01 setembro de 2021

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Dilton Ribeiro do Couto Junior

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Janaína da Silva Cardoso

Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Mirian Maia do Amaral

Fundação Getulio Vargas

Duque de Caxias

2021

DEDICATÒRIA



E eu não soube responder, porque só sei senti-lo.
Dedico esse trabalho a minha MÃE que me perguntou:
“_ Filha, o que é o Mestrado?”

AGRADECIMENTOS

Um trabalho dessa natureza não se faz de forma solitária. É resultante de uma polifonia de vozes que o tornaram uma produção coletiva, sustentado por uma ‘ecologia de saberes’, relações de amizade e afetos, postos em prática, ao longo do tempo, e guardados na memória e no coração, em forma de gratidão. Agradeço, particularmente, à CAPES pela bolsa concedida durante o período do mestrado, sem a ajuda financeira não conseguiria dar continuidade aos estudos.

OBRIGADA,

a todos vocês, integrantes de minha caminhada, pelas trocas, pelo prazer de estarmos juntos, pela palavra amiga e pelo incentivo, fundamentais para a concretização deste estudo.

RESUMO

REIS, Tamires Elaine Barbosa. **Letramentos digitais potencializados por narrativas audiovisuais na formação de professores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Inovações tecnológicas e comunicacionais possibilitadas pelo digital em rede, caracterizam a sociedade contemporânea e fazem emergir novos modos de produção, socialização e educação. Novos *'espaçotempos'* se delineiam. Ciberespaço e cidades se entrelaçam e se complementam. Imagens estáticas e, em movimento, sons e textos escritos abrem espaços para novas formas de criação. Para melhor compreensão de como as narrativas audiovisuais digitais contribuem para a tessitura do conhecimento em rede de aprendizagens presencial e *online*, objetivamos, neste estudo, identificar letramentos digitais emergentes, a partir das conversas e narrativas dos praticantes culturais, que teve como campo de pesquisa a disciplina Prática e Pesquisa Pedagógica (PPP), do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, durante o primeiro e segundo semestres de 2019. Nesse contexto, dialogamos com os pressupostos teóricos da Cibercultura (Lemos, 2003; Silva, 2003, 2010, Santaella, 2004, 2007, 2013 e Santos, 2005, 2014, 2019) com os estudos sobre letramento(s) e letramentos digitais (Freire, 2004; Soares, 2009; Rojo, 2012, 2013, 2019). Em termos metodológicos, optamos pela ciberpesquisa-formação (Santos, 2005, 2014, 2019). Para isso, bricolamos os princípios da multirreferencialidade (Ardoino, 1998; Macedo, 2012), com a abordagem dos cotidianos (Certeau, 2013; Alves, 2008; Andrade, Caldas e Alves, 2019). Durante a pesquisa engendramos atos de currículo (Macedo, 2010), apoiados em dispositivos diversos (Ardoino, 1998), o que possibilitou a emersão de letramentos digitais, em diferentes gêneros e formatos, a partir das análises das narrativas que emergiram no decorrer da pesquisa. Entre esses letramentos, destacam-se: os letramentos midiáticos, sociais, políticos, crítico e racial crítico, entre outros.

Palavras-chave: Letramentos digitais; Múltiplas linguagens; Cibercultura; Audiovisuais.

ABSTRACT

REIS, Tamires Elaine Barbosa. **Digital literacies enhanced by audiovisual narratives in teacher education**, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Technological and communicative innovations made possible by digital networks characterize contemporary society and generate new modes of production, socialization and education. New times and spaces are described. Cyberspace and cities intertwine and complement each other. Static and moving images, sounds and written texts open spaces for new forms of creation. For a better understanding of how digital audiovisual narratives contribute to the fabric of knowledge in a face-to-face and online learning network, we aim, in this study, to identify emerging digital literacies, from the conversations and narratives of cultural practitioners, whose field of research was the discipline Practical and Pedagogical Research (PPP), from the Pedagogy course at the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ), Maracanã campus, during the first and second semesters of 2019. In this context, we dialogue with the theoretical assumptions of Cyberculture (Lemos, 2003; Silva, 2003, 2010; Santaella, 2004, 2007, 2013 and Santos, 2005, 2014, 2019) with studies on literacy and digital literacy (Freire, 2004; Soares, 2009, 2012; Rojo, 2009, 2012, 2013, 2019). In methodological terms, we opted for cyber research training (Santos, 2005, 2014, 2019). For this, we apply the principles of multireference (Ardoino, 1998; Macedo, 2012), with the focus of everyday life (Certeau, 2013; Alves, 2008; Andrade, Caldas and Alves, 2019). During the research, we devised curricular acts (Macedo, 2010), supported by different devices (Ardoino, 1998), which allowed the emergence of digital literacies, in different genres and formats, based on the analysis of the narratives that emerged during the research. Among these literacies, we highlight: media literacy, social, political, critical and racial criticism, among others.

Keywords: Digital literacies; Multiple languages; Cyberculture; Audiovisuals.

RESUMEN

REIS, Tamires Elaine Barbosa. **Alfabetizaciones digitales mejoradas por narrativas audiovisuales en la formación del profesorado**, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Las innovaciones tecnológicas y comunicativas posibles gracias a las redes digitales, caracterizan a la sociedad contemporánea y generan nuevos modos de producción, socialización y educación. Se describen nuevos espacios y tiempos. El ciberespacio y las ciudades se entrelazan y se complementan entre sí. Las imágenes estáticas y en movimiento, los sonidos y los textos escritos abren espacios para nuevas formas de creación. Para una mejor comprensión de cómo las narrativas audiovisuales digitales contribuyen al tejido del conocimiento en una red de aprendizaje presencial y online, pretendemos, en este estudio, identificar las alfabetizaciones digitales emergentes, a partir de las conversaciones y narrativas de los practicantes culturales, cuyo campo de investigación fue la disciplina Investigación Práctica y Pedagógica (PPP), del curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, durante el primer y segundo semestre de 2019. En este contexto, dialogamos con los supuestos teóricos de la Cibercultura (Lemos, 2003; Silva, 2003, 2010; Santaella, 2004, 2007, 2013 y Santos, 2005, 2014, 2019) con estudios sobre alfabetización(es) y alfabetización digital (Freire, 2004; Soares, 2012, Rojo, 2012, 2013, 2019). En términos metodológicos, optamos por la capacitación en investigación cibernética (Santos, 2005, 2014, 2019). Para esto, aplicamos los principios de multirreferencialidad (Ardoino, 1998; Macedo, 2012), con el enfoque de la vida cotidiana (Certeau, 2013; Alves, 2008; Andrade, Caldas y Alves, 2019). Durante la investigación, ideamos actos curriculares (Macedo, 2010), apoyados por diferentes dispositivos (Ardoino, 1998), que permitieron la aparición de alfabetizaciones digitales, en diferentes géneros y formatos, a partir del análisis de las narrativas que surgieron durante la investigación. Entre estas alfabetizaciones, destacamos: alfabetización mediática, crítica social, política, crítica y racial, entre otros.

Palabras clave: Alfabetizaciones digitales; Múltiples idiomas; Cibercultura; Audiovisuales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Colação de grau	13
Figura 2- EduCiber - Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura.....	17
Figura 3 - Defesa da Dissertação de Mestrado	19
Figura 4- Calvin e seu conhecimento sobre presidentes.....	26
Figura 5- Liberação do polo de emissão. ‘Covid 19 é mais letal em Duque de Caxias, aponta estudo’	31
Figura 6- Conexão generalizada	32
Figura 7- Panelaço sobre queimadas na amazônia	32
Figura 8 - Panelaço contra Bolsonaro.....	33
Figura 9 - COVID-19 e novas formas de atuação.....	37
Figura 10 - Tessitura metodológica	42
Figura 11 -“Medianeras: Buenos Aires na era do amor virtual”	50
Figura 12- A busca pela palavra adequada.....	55
Figura 13- Conversa com pesquisadores – Webconferência	58
Figura 14- FEBF/UERJ	60
Figura 15- UERJ, campus Maracanã.....	61
Figura 16 -Participantes da disciplina PPP	62
Figura 17- Praticantes da pesquisa	63
Figura 18- Roda de conversa	66
Figura 19- Digitalização da imagem do filme	74
Figura 20- Plasticidade - junção de links e vídeos	77
Figura 21– Interatividade – Compartilhando documentos	80
Figura 22 - “Quando sinto que já sei”	83
Figura 23 - Narrativa por meio de áudio	85
Figura 24 - Cultura de massa	92
Figura 25 - Filme Paris, Texas (1984).....	94
Figura 26 - Música – “Pela Internet! (Gilberto Gil).....	99
Figura 27 - Vídeo - Paulo FreireContemporâneo – Parte 1	99
Figura 28 - Globoplay.....	100
Figura 29 - Games of Thrones	104
Figura 30 - Aspectos relevantes da narrativa transmídia.....	105
Figura 31 - Memórias de Irailde	107

Figura 32 - Hipermídia	108
Figura 33 - Narrativa de Nina Sofia	109
Figura 34 -Vídeo sobre processo de escolarização – Isabel e Carlos	110
Figura 35 –Manifestações de junho de 2013	112
Figura 36- Documentário "Espero tua (Re) volta"	113
Figura 37- A escrita de Miguel (4 anos).....	123
Figura 38- App Auxílio Emergencial	125
Figura 39 - Manifestação Antifascista.....	128
Figura 40- Princípios da pedagogia dos multiletramentos	131
Figura 41- Múltiplos letramentos na prática.....	132
Figura 42- Vídeo - Memórias da escolarização - Cássia e Merilane	136
Figura 43 - Vídeo com as narrativas de praticantes Ainá e Laís	141

LISTA DE TEXTOS

Texto 1- Sentido de Pertencimento a um grupo	18
Texto 2- Conversas no <i>WhatsApp</i>	29
Texto 3- Conversa no <i>WhatsApp</i>	49
Texto 4- Orientação de tarefas.....	51
Texto 5- Conversa com a praticante Luiza Helena.....	53
Texto 6– Convite à coautoria.....	56
Texto 7- Narrativa de Paulo Barros	65
Texto 8- Digitalização do texto	75
Texto 9 - Hipertextualidade – compartilhamento de mídias	76
Texto 10- Pesquisa semântica - Indexação.....	79
Texto 11- Conversa escrita em colaboração docente e discente.....	81
Texto 12- Currículo em ato.....	84
Texto 13 - Narrativa de Cássia sobre a série Merlí	87
Texto 14- Convite à participação.....	114
Texto 15- Narrativa de Gabriela	115
Texto 16- Convite à participação.....	116

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1- Comparativo entre as culturas de massa, das mídias e digital.....	95
Quadro 2- Níveis de alfabetismo	121
Quadro 3 – (Multi)letramentos	126
Tabela 1- Distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e faixas etárias	122

SUMÁRIO

	PARA ALÉM DO JÁ SABIDO E APRENDIDO: POR CAMINHOS NUNCA DANTES NAVEGADOS	13
1	A CENA SOCIOTÉCNICA: PRINCÍPIOS, FENÔMENOS MERGENTES E DEVIRES DA CIBERCULTURA	26
2	PERCURSO EPISTEMOMETODOLÓGICO DA PESQUISA	40
2.1	Bricolagem científica na pesquisa em educação: pesquisa formação-multirreferencial na cibercultura com/nos cotidianos	40
2.2	O contexto da pesquisa - perspectiva sistêmica e ecológica, e os praticantes culturais	59
2.3	Mapeamento das noções subsunçoras, a partir da imbricação entre empiria, teoria e autoria do pesquisador	69
2.4	Dispositivos de pesquisa, disparadores de memórias, conversas e narrativas	70
2.4.1	Nas entrelinhas da pesquisa - o diário de campo.....	71
2.4.2	O WhatsApp como dispositivo de ‘aprendizagemensino’: na magia do instante, imagens, histórias e mensagens	73
2.4.3	Vídeos, filmes e documentários fomentando lembranças e narrações: memória, ficção e invenções nas histórias de si	81
2.4.4	Rodas de conversas.....	89
3	MÍDIAS, LINGUAGENS E NARRATIVAS	91
3.1	Cultura das mídias e educação midiática	91
3.2	Múltiplas linguagens: o audiovisual em foco	97
3.3	Das narrativas tradicionais às narrativas contemporâneas	101
4	DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS	118
5	LUZ, CÂMERA, AÇÃO! AS DESCOBERTAS DA PESQUISA	134
5.1	Narrativas digitais acionam memórias de um passado que se presentifica	134
5.2	Letramentos digitais potencializam autorias na cibercultura	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES FUTURAS	144
	REFERENCIAS	147
	APENDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	156

PARA ALÉM DO JÁ SABIDO E APRENDIDO: POR CAMINHOS NUNCA DANTES NAVEGADOS

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
 Acreditar no sonho que se tem
 Ou que seus planos nunca vão dar certo
 Ou que você nunca vai ser alguém
 Tem gente que machuca os outros
 Tem gente que não sabe amar
 Mas eu sei que um dia a gente aprende
 Se você quiser alguém em quem confiar
 Confie em si mesmo
 Quem acredita sempre alcança!
 Quem acredita sempre alcança!

Legião Urbana¹

Neste capítulo, busco mergulhar na história, repleta de fatos, personagens, objetos, eventos e fenômenos que, para o bem ou para o mal, foram determinantes para as escolhas feitas, durante minha caminhada. Consciente de que o aprendizado é capaz de me levar onde desejo, e ao encontro do que e com quem desejo estar, puxo os fios que se enredam nos ‘*espaçotempo*’ de minha memória, para melhor entender o que me fez ser o que sou.

Figura 1 - Colação de grau



Fonte: A autora, 2018.

Confesso que por diversas vezes escrevi e reescrevi este texto. Admito que não foi nada fácil! Inspirados no referencial teórico de Andrade, Caldas e Alves (2019) sobre as pesquisas

¹ Trecho retirado da canção “Mais uma vez”, composta por Renato Russo, em 1986.

nos/dos/com os cotidianos, adotamos, em nosso estudo termos, como: *'fazeressesaberes'*, *'espaçostempos'*, *'dentrofora'*, *'aprendizagemensino'*, *'aprenderensinar'*, entre outros, escritos de forma diferenciada,

porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer (CALDAS; ALVES, p. 19-20).

Em meio a tantas lembranças, consegui retomar esta imagem, tão linda, e importante para mim, assim como a canção, tão suave e tocante, do grupo Legião Urbana: “Quem acredita sempre alcança”!

Freire (1991) nos ensina que é preciso ‘esperançar’. E o primeiro passo a ser dado consiste em negar o predeterminismo e, a partir de uma situação concreta - um *'espaçotempo'* de possibilidades, escrevermos a nossa própria história, levando em conta que o futuro “[...] existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então, a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90). Para o autor, a esperança, por si só, não tem o poder de transformar a realidade, ou o mundo. Pensar dessa forma, seria um ato de ingenuidade. No entanto, sem ela, cairíamos no fatalismo, no derrotismo. Como afirma Giroux (1997), a combinação da dinâmica da esperança com a luta crítica e coletiva, confere sustentabilidade à linguagem do possível, que compreende o poder de luta pela oposição à opressão. Concebendo a história como possibilidade, podemos nos adaptar ao mundo, promovendo transformações, e estar *nele, com ele e com os outros*.

Por isso, decidi iniciar este texto com a imagem que representa um misto de alegria, conquista, enfrentamentos, lágrimas, sorrisos e felicidade (Figura 1). Representa o esforço de uma jovem, mãe de duas crianças, com poucos recursos financeiros, oriunda da periferia, pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, atualmente, mestranda, **COM MUITO ORGULHO!**

Contar as vivências de uma estudante, filha de Dona Ivonete, uma auxiliar de Serviços Gerais que mal concluiu o Ensino Fundamental, e de um Jornaleiro que conseguiu terminar o Ensino Médio, graças à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), não é tarefa fácil!

Digo isso, porque vivemos em um país em que a preocupação da maioria dos governos sempre foi a de direcionar grande parcela dos recursos ao ensino superior, em detrimento da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino técnico, com impactos na qualidade do ensino, de modo geral. Ainda que o governo atual afirme que vai privilegiar esses níveis de ensino, o que se pretende é uma educação instrumental, alinhada ao mercado, com pouca oportunidade para

reflexão e crítica.

Para mim, a mensagem transmitida no trecho da canção “*Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho que se tem*” (...) “Quem acredita sempre alcança”, é de um significado enorme, que me move e enche de esperanças. Apesar de tantas palavras de desânimo que fui ouvindo ao longo de minha trajetória, não deixei que destruíssem os meus sonhos.

No entanto, a concretização de um sonho demanda muito esforço. Afinal, como nos ensina a sabedoria popular é preciso ter a cabeça bem no alto e os pés fincados no chão. Pensar globalmente e agir localmente. Desse modo, nunca deixei de buscar o meu. A prova disso é a escrita deste texto e o espaço que, hoje, ocupo.

Na graduação em Pedagogia sempre busquei ir além do que o curso poderia me oferecer. A Licenciatura em Pedagogia foi realizada no Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ, um consórcio formado por universidades públicas do Rio de Janeiro, no qual são oferecidos cursos de nível superior *online*.

Cada vez mais, sentia-me atraída pelo mundo acadêmico. Ir além do que a faculdade podia me oferecer foi o que tracei como objetivo. Durante minhas visitas diárias em páginas do *Facebook*, vi informações sobre o curso de extensão coordenado pela Professora Doutora Amélia Escotto, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense UERJ - em Duque de Caxias, sobre alfabetização e letramento. Imediatamente, fiz minha inscrição, tendo sido selecionada para dele participar.

Durante as atividades do curso tivemos a participação de uma professora que levou a turma a pensar sobre o contexto da alfabetização e letramentos, no cenário contemporâneo. Foi uma conversa que me tocou bastante, porque imersa nesse processo, não havia refletido sobre a minha prática como docente, formada a partir das mediações do digital em rede.

Paralelamente a esses acontecimentos, a disciplina “Educação a Distância”, coordenada pelo professor Marco Silva, chamou-me a atenção pelo modo como era conduzida, fugindo aos padrões das demais: constantemente éramos convidados a realizar os trabalhos *online*, de maneira mais interativa e colaborativa. Passei, então, a questionar, problematizar e refletir sobre o papel da educação na cultura contemporânea, o que ensejou a escrita do meu projeto de pesquisa, apresentado ao programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, tendo em vista o processo seletivo ao Mestrado.

Comecei, então, a pesquisar os professores que disponibilizaram vagas para o mestrado, assim como a linha de pesquisa desses docentes, interessando-me pela linha de pesquisa das

Professoras Luciana Velloso² e Rosemary Santos³, porque ambas estudam a Cibercultura, e tudo que a ela se relaciona, como por exemplo, os audiovisuais, contexto que nos desafia a articular saberes plurais (expressos em múltiplas linguagens, mídias e tecnologias) integrando-os a diferentes contextos, como forma de potencializar novas práticas curriculares.

A necessidade de responder a esse desafio vinha ao encontro de meus dilemas docentes, na medida em que não apenas precisava ampliar meu repertório, mas também aprender com a cultura digital, com vistas a reinventar minhas práticas. Para tanto, era preciso levar, para a sala de aula, artefatos culturais variados, como o cinema, a fotografia, os jogos, a música – as artes, de um modo geral, além da ciência e dos cotidianos. Sob essa ótica, direcionei minha pesquisa para questões que envolvem letramento, especialmente, os letramentos digitais, que emergem a partir da criação de atos de currículos, apoiados em dispositivos materiais e intelectuais.

No decorrer de nossas vidas experimentamos uma diversidade de ‘*fazeressaberes*’ e formas de sentir; que nos credenciam a agir como agimos e, principalmente, como poderemos agir para melhorar nossa realidade, de modo responsável.

A participação em espaços de interação e diálogo, presenciais e *online* (seminários, congressos, simpósios, eventos acadêmicos que não foram possíveis no decorrer da graduação), em diferentes redes educativas do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, bem como discussões enriquecedoras com diferentes integrantes dessas redes, contribuíram para que, participando do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura (EduCiber), coordenado pelas professoras Rosemary e Luciana, pudesse compreender a linguagem institucional, e suas regras implícitas, compartilhando situações de aprendizagem etecendo o conhecimento, de forma contínua, o que representou um divisor de águas na minha vida acadêmica.

O grupo de pesquisa EduCiber (Figura 2) tem como objetivo investigar como a cultura e a educação podem potencializar práticas docentes em rede educativa na Universidade e Escola básica, com vistas à formação de professores na cultura contemporânea. Fazer parte desse grupo, portanto, foi um divisor de águas na minha vida acadêmica.

² Disponível em: CV: <http://lattes.cnpq.br/5854415485261255>. Acesso em: 12 jan. 2020.

³ Disponível em: CV: <http://lattes.cnpq.br/9464170521679409>. Acesso em: 12 jan. 2020.

Figura 2- EduCiber - Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura



Fonte: A autora, 2019

Esta imagem retrata o dia que a nossa colega Rosana Sales se tornou a primeira Mestre do grupo, após defender a sua dissertação. O grupo já conta com mais três mestres: Maurício Alves, Cleide Ferreira e Leila Santana que defenderam suas dissertações no ano de 2019.

Com efeito, aprendi que, dado o seu dinamismo, um grupo é mais do que a soma de seus membros, na medida em que possui objetivos comuns e valoriza a interação, exercitando a colaboração, o compartilhamento e a parceria. Ser membro de um grupo é ser, continuamente, desafiado a pensar e a discutir. Por isso, apesar de sofrer atravessamentos diversos, provenientes de cada participante, das circunstâncias ou das instituições, o grupo, é um lugar privilegiado, aberto a possibilidades de crescimento e mudanças, podendo ser um dos raríssimos espaços no qual se exercita o confronto de ideias.

Coulon (1995) argumenta que, para ser membro de um grupo, a pessoa deve possuir um conjunto de competências sociais, e ser capaz de criar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. Nessa perspectiva, exibe com naturalidade tais competências, fazendo-se reconhecer, e ser aceita pelo grupo.


Participar das disciplinas, ao longo do Mestrado e, particularmente das reuniões do grupo EduCiber, foi determinante para o compartilhamento de saberes, práticas e valores, na medida em que esses encontros ampliavam o sentido de pertencimento ao grupo, facilitando, desse modo, o desenvolvimento da colaboração e o surgimento de mediações partilhadas; o que contribuiu para a manutenção de laços sociais profundos, positivos e recompensadores.

Para Macedo (2012), a noção de pertencimento não se limita ao seu aspecto vinculante,

mas carrega um viés político e uma luta por significados, na medida em que os indivíduos, em conjunto, buscam qualidade de vida em espaços sociais que dignificam a condição humana e cultural, além de reconhecimento. Sob esse olhar e, como nos lembra Saint-Exupéry, em sua obra “O Pequeno Príncipe”, cada um dos membros de um grupo se torna responsável por aquilo que cativa, dado que, ao criar laços afetivos com outras pessoas, assume a responsabilidade de cuidar e alimentar a relação, para que esse sentimento se perpetue.

O sentido de pertencimento a um grupo pode se depreendido da narrativa de Rosana, postada, em 19.03.2020, na rede social *Facebook*, um ano após ter se tornado Mestre em Educação, pela FEBF/UERJ; o que, por si só já demonstra gratidão, alegria, compromisso e implicação com o Grupo EduCiber (Texto 1 e Figura 3).

Texto 1- Sentido de Pertencimento a um grupo

	<p>Rosana Sales</p>
<p>Há 1 ano eu realizei um sonho de vida. Como tudo passou rápido...voando. E nessa quarentena, fui me envolvendo em outras questões equando abri o Face...a imagem desse dia apareceu. E lembrei de todo o meu caminhar até o grande dia...como esquecer? As imagens que deixo aqui trazem doces lembranças, um detalhe falado, o sabor do abraço apertado, a troca de saberes, o olhar para o horizonte, a oportunidade do encontro, o sorriso daqueles que sabem que fazer ciência ainda é motivo de muito orgulho e realizações. Registros afetivos que são também um agradecimento a essas pessoas tão especiais que tornaram possível a realização de um grande sonho: ser mestre em educação.</p> <p>Agradeço, e termino com uma fala de Freire que diz muito desse meu caminhar na educação: "Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade".ENTI</p>	

Fonte: Página do *Facebook* de Rosana Sales

Figura 3 - Defesa da Dissertação de Mestrado



Fonte: Página do *Facebook* de Rosana Sales, 2020

Nesse ponto, vale destacar o potencial da rede social *Facebook*, que possibilita uma comunicação ágil, livre e social, com vistas à democratização dos meios de comunicação, e dos espaços tradicionais das cidades, ainda que o acesso à *Internet* se faça de forma desigual.

Sob esse olhar, Lemos (2011), enfatiza a importância de a tessitura do conhecimento privilegiar o enriquecimento dos capitais: (a) social, ao valorizar a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política, despertando no indivíduo o sentido de pertencimento ao grupo; (b) o cultural, que leva em conta a história e os bens simbólicos de um grupo social, seu passado, conquistas e arte; (c) o técnico, que possibilita que o indivíduo ou o grupo ajam sobre o mundo e se comuniquem, de forma livre e autônoma; e (d) o intelectual, que propicia a formação global do indivíduo, seu crescimento intelectual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências.

Bem sabemos que o campo não é linear e que nele há pessoas com suas particularidades e trajetórias de vida diferenciadas. Sendo assim, procuramos dialogar com as questões aqui apresentadas, conscientes de que suas demandas podem nos levar a outro ponto de partida. Na presunção de que os diferentes conhecimentos se enredam uns nos outros, entendemos que a relação entre prática e teoria é de circularidade e complementaridade, num movimento '*prácticateoriaprática*'.

Nessa perspectiva, inexistente prática sem teoria, e teoria dissociada da prática, não sendo

possível privilegiar uma em detrimento da outra. Desse modo, e, reconhecendo o papel que cabe aos pesquisadores implicados com sua própria prática, fomos ao campo - uma turma de Pedagogia da disciplina Prática e Pesquisa Pedagógica em audiovisual (PPP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, *campus* Maracanã-RJ, em busca de respostas para as nossas indagações.

Bem sabemos que o campo não é linear, e que nele há pessoas com suas particularidades e trajetórias de vida diferenciadas. Sendo assim, procuramos dialogar com as questões aqui apresentadas, conscientes de que suas demandas podem nos levar a outro ponto de partida. Na presunção de que os diferentes conhecimentos se enredam uns nos outros, entendemos que a relação entre prática e teoria é de circularidade e complementaridade, no movimento *'prácticateoriaprática'*.

Dado que inexiste prática sem teoria, e teoria dissociada da prática, não é possível privilegiar uma em detrimento da outra. Desse modo e, reconhecendo o papel que cabe aos pesquisadores implicados com sua própria prática, fomos ao campo - uma turma de Pedagogia da disciplina Prática e Pesquisa Pedagógica em Audiovisual (PPP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, *campus* Maracanã - RJ, em busca de respostas para as nossas indagações.

Sob esse olhar, a ideia de um pesquisador implicado com seu campo de investigação (Barbier, 2007) nos remete aos conceitos de *alteridade* (a importância do outro que nos constitui e com quem aprendemos e de *autorização* (possibilidade de o praticante se tornar, pelo menos, coautor de si mesmo e do estudo, propriamente dito) - fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa -, razão pela qual utilizamos na escrita deste trabalho, tanto a primeira pessoa do singular (eu), num movimento reflexivo sobre as ações desenvolvidas, como o pronome nós, atribuindo o protagonismo aos praticantes culturais, como nos ensina Macedo (2000).

Com efeito, pensar minhas itinerâncias constituiu uma experiência única e muito gratificante. Puxar os fios entrelaçados em minha memória para buscar a correlação entre meu caminhar pessoal, profissional e acadêmico, e o objeto de minha pesquisa me fez, no tempo presente, rever o passado, com uma visão de futuro. Nessa perspectiva, pude identificar pessoas, acontecimentos e vivências extremamente significativas, que me fizeram chegar até aqui e me tornar quem eu sou.

Desvelamento e emergência de um propósito de pesquisa

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir
para sair daqui? Isso depende muito de para onde
queres ir - respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir -
disse Alice. Nesse caso, pouco importa o caminho
que sigas - replicou o gato.

*Lewis Carroll*⁴

Como um ‘cartão de visitas’, esse texto visa introduzir o leitor no universo da pesquisa realizada, oferecendo-lhe, de forma clara e objetiva, uma visão geral do estudo, que lhe permita compreender nossa proposta de pesquisa e sua relação com as questões contemporâneas da área de educação.

Avanços tecnológicos, em nível global, vêm imprimindo mudanças significativas à sociedade, em geral, em todas as esferas das atividades humanas, alterando modos de produção, sociabilidade, de *‘fazer pensar’* e de ser, em decorrência do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. Viver a contemporaneidade demanda enfrentar a contingência, a imprevisibilidade e a irreversibilidade das ações humanas; ou seja, sairmos de nossa zona de conforto, deixando-nos contagiar pelas incertezas e pelo prazer da descoberta.

Independentemente do conhecimento que estejamos buscando, não existem verdades únicas. Assim, a apreensão e compreensão desses conhecimentos e fenômenos exigem que mergulhemos em formas de pensar outras, cujo ponto de partida é a admissão da dúvida e da complexidade do mundo que nos cerca. Portanto, é preciso praticar para aprender, e aprender para praticar, pois é na caminhada que, como pesquisadora, vou abrindo caminhos, por meio do meu fazer, fazendo-me, revelados em minhas experiências subjetivas, percepções, opiniões e criações coletivas.

Apesar do grande volume de informações disponibilizado nas redes - o que nos caracteriza como uma ‘sociedade da informação’ (CASTELLS, 2003; LÉVY, 1993), não vivemos, necessariamente, uma ‘sociedade do conhecimento’ (HARGREAVES, 2003), pois, este, antes de ser consolidado, tem de ser construído; e isso demanda a aquisição de competências diversas, como, por exemplo, competências cognitivas, técnicas, relacionais e emocionais. Para Castells (1999), a noção de ‘sociedade em rede’ passa não apenas pela

4 Da obra “Alice no País das Maravilhas”.

relação entre essa sociedade e os seus media⁵, no que se refere à liberdade de expressarem, livremente, as notícias e as opiniões, mas, ainda, pela relação entre os fruidores e produtores de informação. Com efeito, os meios de comunicação tornaram-se o espaço social no qual o ‘poder’ e o grau de autonomia com que indivíduos e coletividade consomem, produzem e disseminam informações, são decididos por meio do acesso e uso pleno das tecnologias digitais.

Santos (2019) nos convida a refletir sobre a cibercultura, cultura contemporânea mediada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades, e seus impactos nos processos comunicacionais, no que se refere aos modos de pensar, fazer e agir. Com efeito, nesses meios de comunicação, nos quais o ‘poder’ e o grau de autonomia com que indivíduos e coletividade consomem, produzem e disseminam informações, são decididos por meio do acesso e uso pleno das tecnologias digitais. Desse modo, outras possibilidades de expressão, comunicação, escrita e leitura emergem, a partir da criação e socialização de diferentes saberes, por meio de *softwares*, interfaces, hipertextos ou outras mídias, e da distribuição de conteúdos, os mais diversificados. “Neste sentido podemos nos apropriar desses recursos, produzindo conhecimentos num processo de cocriação e autoria”, argumenta Santos, E. (2003, p. 225).

(Re) pensar o papel da escola, da universidade e da formação docente, nesse contexto, é, portanto, levar em conta as potencialidades da formação cultural e humana, dado que o digital em rede reconfigura e amplia a noção de letramento, termo que, para Soares (2012), consiste no estado ou condição daqueles que, mesmo sem saber ler e escrever, cultivam as práticas sociais que usam a escrita, trazendo para os contextos, educacional e social, novas formas de ler e escrever.

Essa nova configuração, a que Rojo (2013) chama letramentos digitais, envolve diferentes linguagens, semioses e mídias, bem como, a pluralidade e a diversidade cultural. Desse modo, os letramentos digitais,

[...] buscam justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (p.14).

Rojo (2012) afirma, ainda, que o processo de criação de conhecimentos deve ser voltado para a formação de alunos críticos, multiletrados, capazes de usar tecnologias, de

⁵ Media são meios de comunicação social.

selecionar, de analisar e construir conhecimentos, com autonomia, e competência, ao se inserirem na sociedade tecnológica e globalizada.

É importante destacar que todas essas mudanças nas formas de comunicação se sustentam em três princípios básicos apontados por (LEMOS e LÉVY, 2010), que são: a liberação do polo de emissão, a conexão generalizada e a reconfiguração social, cultural, econômica e política. Esses princípios permitiram que os praticantes culturais⁶ passassem de leitores receptivos a autores, e compartilhassem suas produções, abrindo novos espaços de escrita e leitura, que vão além da escrita do papel e da cultura tecnológica do código escrito.

Vale à pena ressaltar que essa reconfiguração não é excludente, na medida em que possibilita que: leitores de jornal, revistas, livros, quadrinhos e obras clássicas se encontrem com outros tipos de leitores, familiarizados com o meio digital- os leitores ubíquos (Santaella, 2004), numa relação de interdependência e complementaridade, produzindo novos conhecimentos e práticas.

Com referência ao leitor contemporâneo, Beuadoim (2002, p. 207) afirma que “o texto eletrônico altera as relações de leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura”, na medida em que essas ações são elaboradas, ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, graças às possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas; o que é completamente distinto do processo de produção e consumo de um impresso ou manuscrito.

Essas ‘novos escritos’ fazem emergir gêneros discursivos, os mais diversos, colocando a leitura do texto verbal escrito “em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, em movimento, som, fala que o cercam, ou intercalaram, ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 20). A autora resalta que estamos diante de um ‘*lautor*’, levando em conta que existe uma relação de leitura-autoria que proporciona e exige mudanças cognitivas e discursivas.

Todas essas considerações nos fazem refletir sobre as possibilidades da formação de professores na contemporaneidade, tendo como contexto, o digital em rede. Assim, às inquietações iniciais, foram se somando outras, tais como: *Qual o papel da ciência, nos dias atuais? Como o currículo oficial, um dos dispositivos mais importantes da organização educacional, e eleito como formativo, vem sendo apropriado nas escolas e Universidades?*

Como os praticantes reagiriam a nossa proposta de trabalhar os cotidianos escolares,

⁶ Praticantes culturais, “*praticantes pensantes*”, ou somente praticantes, são os indivíduos que realizam uma prática com determinado grupo, envolvendo-se com certo sentimento de identidade coletiva ao se relacionarem com os outros, , por meio de um padrão de sociabilidade que os une (SANTOS, 2014; 2019).

explorando as potencialidades das tecnologias digitais em rede? Essas questões foram essenciais para que pudéssemos pensar, planejar, problematizar e atualizar nossas práticas, tendo em vista a tessitura dos conhecimentos.

Com efeito, buscamos nesta pesquisa responder a esses e a outros tantos questionamentos que foram emergindo no processo de ‘*aprenderensinarpesquisar*’, tendo em vista que a formação é permanente, e perpassa os muros das escolas e universidades, indo para além de um currículo fechado, esquematizado, e pensado por quem não vive a realidade de uma sala de aula, na qual estão pessoas com suas especificidades, problemas e dilemas.

Nessa perspectiva, optamos por um currículo ‘*pensadopracicado*’ que articule prática-teoria-prática, e no qual praticantes sejam considerados coautores da pesquisa, interagindo e aprendendo em sintonia com o professor-pesquisador. Na tentativa de melhor compreendermos como as narrativas audiovisuais contribuem para a tessitura do conhecimento em redes de aprendizagens híbridas (presenciais e *online*) objetivamos, neste estudo, identificar que letramentos digitais emergem, a partir das conversas e narrativas dos praticantes culturais, na disciplina PPP

Para alcançar esse objetivo, formulamos as seguintes questões de estudo:

- Que estratégias e práticas educacionais, promovidas e mediadas pelo digital em rede, favorecem a vivência da pesquisa em ambiências formacionais, presenciais e *online*?
- Que tipos de agenciamentos comunicacionais, orientados por múltiplas linguagens, são produzidos pelos praticantes culturais nesses contextos?
- Como o uso de narrativas audiovisuais pode contribuir para a produção de novas linguagens, tendo em vista a formação de professores-autores?

Assim sendo, este texto está estruturado em cinco capítulos, da seguinte maneira:

Inicialmente trazemos nossas itinerâncias, sob o título PARA ALÉM DO JÁ SABIDO E APRENDIDO AO LONGO DA VIDA. Em seguida, o texto introdutório, intitulado DESVELAMENTO E EMERGÊNCIA DE UM PROPÓSITO DE PESQUISA, convida o leitor a adentrar à obra, e conhecer a pesquisa como um todo.

A fundamentação teórico-metodológica é desenvolvida nos seguintes capítulos:

O Capítulo 1 – A CENA SOCIOTÉCNICA: PRINCÍPIOS, FENÔMENOS EMERGENTES E DEVIRES DA CIBERCULTURA, em que trazemos à discussão a cena sociotécnica contemporânea que tem a cibercultura como centralidade, e seus impactos nas formas de os indivíduos pensarem, e agirem no mundo, ressaltando seus fundamentos e suas

implicações para os processos de aprendizagem e docência.

O Capítulo 2 - PERCURSO EPISTEMOMETODOLÓGICO DA PESQUISA, discorre sobre o ato de brincar diferentes tipos de pesquisa, em busca de um “rigor outro”, que possibilite o uso de metodologias mais abertas, flexíveis e criativas;

O Capítulo 3 - MÍDIAS, LINGUAGENS E NARRATIVAS, aborda a cultura das mídias e sua relação com as práticas cotidianas pedagógicas, além de debater as configurações das narrativas, ao longo da história – da narrativa tradicional à narrativa digital, em suas condições de existência no cenário contemporâneo;

O Capítulo 4 – DA EMERGÊNCIA DO(S) LETRAMENTO(S) AOS LETRAMENTOS DIGITAIS/, visa discutir os conceitos de alfabetização, letramento(s), e letramentos digitais e multiletramentos.

O Capítulo 5 - LUZ, CÂMERA, AÇÃO! A PESQUISA EM CENA E SEUS ACHADOS, dialoga com as descobertas obtidas no processo de investigação, na imbricação da empiria com a teoria e a autoria da pesquisadora.

Finalmente, o Capítulo 6 é dedicado às CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES FUTURAS.

1 A CENA SOCIOTÉCNICA: PRINCÍPIOS, FENÔMENOS MERGENTES E DEVIRES DA CIBERCULTURA

O tamanho do meu mundo é do tamanho da minha linguagem.

Ludwig Wittgenstein

Neste capítulo, problematizamos algumas questões a respeito da cibercultura - área de conhecimentos interdisciplinares, e cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, na relação cidade/ciberespaço, que altera nossas formas de pensar, ser e agir no mundo, ressaltando seus fundamentos e suas implicações para os processos de aprendizagem e docência.

Não há dúvidas de que o mundo mudou. E de forma intensa e veloz, como nos mostra a Figura 4, a seguir.

Figura 4- Calvin e seu conhecimento sobre presidentes



Fonte: CALVIN⁷, 2014.

A charge de Calvin, apresentada acima, caminha para uma crítica de uma prática muito comum nas escolas: a desvalorização da bagagem cultural do aluno, ou seja, os conhecimentos construídos fora dos conteúdos escolar. Calvin, traz para sala de aula os seus conhecimentos de mundo que vão muito além da pergunta da professora. Vivemos a contemporaneidade, ou, como afirma Baumann (2001), a sociedade líquida. Um mundo apressado, altamente consumista e competitivo. Então, somos todos contemporâneos? O que é ser contemporâneo?

Esta questão enseja uma variedade de respostas. Nossa compreensão é a de que não

⁷Disponibilizado em: geekness.com.br/calvin-tirinha. Acesso em 22 mar. 2020

basta aderir ao seu tempo, desfrutar das descobertas tecnológicas, exercitar o consumismo, ou mesmo acompanhar o desenvolvimento científico. Ser contemporâneo implica ter consciência de seu próprio papel, nesse mundo em constante ebulição política, econômica e sociocultural, nele assumindo inequívoca e segura presença, sem se deixar cegar pelas luzes emitidas por holofotes do seu tempo, visualizando, com clareza, a parte sombria que sempre esteve presente, ao longo da história.

No entanto, qualquer discussão sobre os dias atuais, na busca de um olhar renovado diante da relação entre presente e passado, só é possível quando se toma, como ponto de partida, o processo de globalização, um fenômeno transformador que, possibilitado pelo digital em rede, trouxe em seu bojo a ideia de rede mundial aberta a uma multiplicidade de conexões, na busca de um olhar renovado diante do cenário contemporâneo.

Nesse contexto de rápidas e intensas mudanças, que alteram modos de pensar, ser e agir, em todas as esferas das atividades humanas emerge a cibercultura, cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, que revoluciona os modos de comunicação, produção e circulação de informações e conhecimentos, na interface cidade-ciberespaço⁸, dando lugar a novos arranjos e, com eles, novas práticas educativas. (SILVA, 2003; 2014; SANTOS, E., 2014, 2019).

Lévy (1999) nos convida a refletir sobre o digital em rede e seu impacto nos processos comunicacionais, no que se refere aos modos de pensar, fazer e agir na contemporaneidade. Nesse contexto, a cibercultura, revoluciona os modos de comunicação, produção e circulação de informações e conhecimentos, na interface cidade-ciberespaço, dando lugar a novos arranjos e, com eles, novas práticas educativas. (SILVA, 2003; 2014; SANTOS, E., 2014, 2019). Nessa perspectiva, põe em xeque o sistema clássico da informação, mediante a *liberação do polo de emissão*; a *conectividade generalizada* e a *reconfiguração cultural*, princípios apresentados por Lemos (2003).

Como podemos ver, no Texto 2, adiante, na *liberação do polo de emissão*, tanto o emissor como o receptor assumem novos papéis e *status*, quando a mensagem se apresenta como um conteúdo manipulável, e não mais como emissão, abrindo espaço para a interatividade. Desse modo, os praticantes saem da posição de receptores e passam a ser autores de informações e conhecimentos. “A mensagem aberta à manipulação, à operatividade, pode

⁸ “É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17). O termo, de acordo com o autor, representa não somente a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que ali navegam e alimentam esse universo.

ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do sujeito e dos algoritmos do sistema digital, perdendo assim o estatuto de mensagem transmitida”, afirma Silva (2003, p. 53).

Texto 2- Conversas no *WhatsApp*



Fonte: Acervo da autora,2019

Para Macedo, (2015) os acontecimentos vividos estão intimamente ligados às nossas experiências, dado que esta não é algo que sucede, e sim, o que nos implica, nos afeta, nos toca, nos mobiliza e nos compromete. Desse modo, a experiência nunca nos deixa indiferentes.

Da mesma forma, o envolvimento com os acontecimentos e a possibilidade de ser por eles tocada, como enfatiza Larrosa (2004, p. 24), requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprendera lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Andrade, Caldas e Alves (2019) nos alertam sobre os muitos sentidos que são convocados sempre que nos relacionamos com os cotidianos e com os *'praticantespensantes'*. Mesmo quando deixamos o campo físico da pesquisa, precisamos “estar abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses *“espaçotempo”* nos seustão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos” (p. 24).

Sob esse olhar, apresentamos a Figura 5, a seguir, que representa um momento da pandemia do novo coronavírus, um ‘acontecimento’ que atingiu todos os países do mundo e, comonão poderia deixar de ser, atravessou os caminhos dessa pesquisa, que não separa o ‘dentro’ e o ‘fora’ da escola, suscitando-nos os seguintes questionamentos: Como ficar indiferentes a tudoisso? De que forma isso nos afeta? Como não trazer essa realidade para o nosso trabalho, comoforma de demarcar um momento trágico da história da humanidade? Que aprendizados poderemos tirar desses acontecimentos? Como enfrentar o ‘aqui e agora’? Como pensar o pós-pandemia?

Com efeito, a liberação do polo de emissão altera o modelo clássico unidimensional de comunicação – emissor-mensagem-receptor, criando espaço para a interatividade. Diante da mensagem (texto e imagem), a leitora, Maria da Paz, argumenta e se posiciona diante das mortesocasionadas pela Covid-19, na cidade de Duque de Caxias. A cidade que foi a última a atenderàs orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de isolamento social, abrindo comércios e feiras.

Figura 5- Liberação do polo de emissão. ‘Covid 19 é mais letal em Duque de Caxias, aponta estudo’

Covid - 19 é mais letal em Duque de Caxias, aponta estudo



Maria Da Paz

Claro... Tem lugares em Caxias há um ano sem água! Na nossa casa só chegou ontem não pude colocar paar encher as caixas, pois a minha bomba está queimada! A água q mandam não tem força para subir na caixa sozinha! Só tem água em muitos lugares de Caxias quem possui bomba! Quem conhece, sabe que estou falando a verdade! A gente na CEDAE de Caxias há anos e dizem para mim que não vou conseguir resolver nada! as contas não param de chegar! Se abriram ontem a água, então sempre teve e não q mandar!? Sou contra a privatização da CEDAE, crelo que as outras agências da CEDAE são assim como a de Caxias, mas essa de Caxias tinha que ter uma apuração das responsabilidades! Água é saúde, é vida!

Curtir · Responder · 1 · 21 h · Editado

Fonte: PEDROSA,2020. Jornal O Dia⁹.

A *conectividade generalizada* favorece a interação com outras pessoas e grupos, a produção de sentidos, a partilha e a circulação de informações, saberes e conhecimentos, criando vínculos sociais por meio de redes sociais, mensagens de texto, fotos e vídeos, entre outros, possibilitando-nos consumir, produzir, cocriar e compartilhar diferentes ‘*espaçotempos*’, como representado na Figura 6, na qual cada praticante colabora com seus saberes, experiências e habilidades para a tessitura do conhecimento.

⁹ Disponibilizado em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2020/05/5909301-covid-19-e-mais-letal-em-duque-de-caxias--aponta-estudo.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.

Figura 6- Conexão generalizada



Fonte: AMARAL, VELOSO, ROSSINI, 2019. SBC/CEIE¹⁰

A Figura 7, a seguir, capta uma manifestação popular sob a forma de ‘panelaço’, como protesto ao governo Bolsonaro, durante seu pronunciamento, em 23.08.2019, sobre queimadas na Amazônia. Na ocasião, o Presidente falou em ‘tolerância zero’ com a criminalidade na área ambiental, ao comentar o combate aos incêndios que têm afetado a região.

Figura 7- Panelaço sobre queimadas na Amazônia



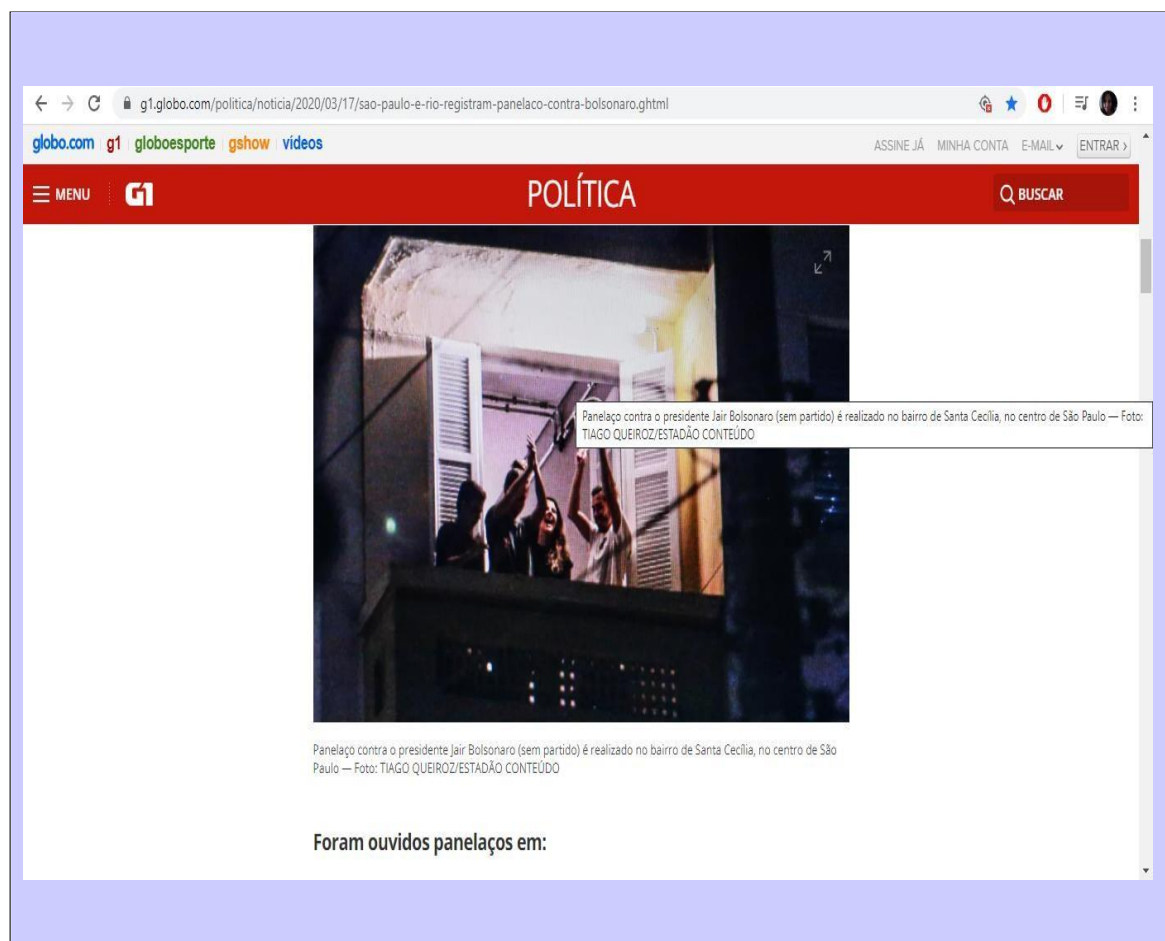
Fonte: CIDADES, 2019 O Globo¹¹

¹⁰ Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/autoriacoletiva/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/23/cidades-brasileiras-registram-panelaco-durante-pronunciamento-de-bolsonaro-sobre-queimadas-na-amazonia.ghtml>. Acesso em: 30 ago 2020.

Mais recentemente, assistimos a um novo, ‘panelaço’, marcado por campanhas na *Internet*, e organizado por meio de *hashtags* no *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*. Essas manifestações, contra as atitudes inconsequentes do Presidente diante da pandemia que assola a nação, foram realizadas em diversos estados, como: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Distrito Federal, São Paulo e Recife. Com efeito, a conectividade, juntamente com a liberação do polo, garante posicionamentos críticos por parte da sociedade, sejam de repúdio, culturais ou sociais (Figura 8).

Figura 8- Panelaço contra Bolsonaro



Fonte: CIDADES, 2019. G1 - Globo¹²

A *reconfiguração cultural* possibilita que sistemas comunicacionais amplos, complementares e, às vezes antagônicos, coexistam, oferecendo maior pluralidade comunicacional, mediante a convergência das mídias, como, por exemplo, jornais e programas

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/16/bairros-de-sao-paulo-fazem-novo-panelaco-contr-a-bolsonaro.gh.html>. Acesso em:- 18 mai. 2020.

de televisão usarem *blogs* para comentar e divulgar suas notícias. Hoje, com a convergência das mídias para a cultura digital, podemos assistir filmes, novelas e séries em diferentes plataformas.

Com o hipertexto, “emaranhado de elos que traçam a trama entre os vários textos” (Machado, 1993, p. 187), a comunicação massiva dá passagem à comunicação interativa, enfatiza Silva (2003), possibilitando, além de leituras plurais, a tessitura de autorias. Para Ramal (2003), o hipertexto veio subvertes o monologismo, ao constituir o somatório de muitas mãos, abrindo-se para todos os *links* e sentidos possíveis; portanto, uma possibilidade para o diálogo entre as diferentes vozes, para a negociação dos sentidos, para a construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, propicia a inter-relação de vários textos e narrativas, privilegiando a criação conteúdos digitais com múltiplas linguagens e mídias.

Por outro lado, ressalta Silva (2003), a interatividade rompe com a aprendizagem linear, tendo como base de sustentação três princípios básicos: (a) *participação colaborativa* - intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção; (b) *bidirecionalidade dialógica* – produção conjunta da mensagem, em que os polos emissor e receptor a codificam e decodificam; e (c) *conexões em teias abertas* – formação de múltiplas redes articulatórias de conexão e liberdade de trocas, associações e significações. Desse modo, permite que o sujeito, numa relação dialógica com seus pares, fale, ouça, argumente, critique, intervenha fisicamente na mensagem, transformando-a e cocrie; em outras palavras, que esteja conscientemente disponível para mais comunicação.

No entanto, essa cibercultura que nos oferece um leque de possibilidades, carrega um lado ‘sombrio’, verdadeiras armadilhas para seus usuários, enfatizam Amaral, Santos e Barbosa (2020), de onde emergem: notícias falsas ou *fake news*, que se caracterizam pela rapidez com que se propagam, por sua produção desafixada de um ponto central e pela dificuldade em se identificar sua ilegitimidade; (b) robôs virtuais, responsáveis por dispararem informações a cada dois segundos, e que interagem como se fossem usuários reais, atraindo mais usuários em torno da discussão de determinado tema; (c) algoritmos, aprimorados, a cada dia, definindo e apresentando, mediante bancos de dados complexos, o que é importante para cada usuário; e (d) a *depp web* e o *cyberpunk* que, ao contrário da Internet superficial que acessamos, diariamente, indexada pelos motores de busca, são vistos como o ‘lado negro’ dessa ambiência - um local em que são armazenados dados e informações indisponíveis nas conexões convencionais, ligados a assuntos, os mais diversos (p. 4).

Com efeito, a contemporaneidade nos convida a dialogar com os objetos técnicos, com

artefatos e com os demais praticantes culturais em contextos multirreferenciais de aprendizagem. Aplicações com geolocalizadores e redes sociais possibilitam e amplificam as interações entre redes educativas, nas cidades e no ciberespaço. Ao condicionarem e estruturarem as atividades de nossa sociedade, as tecnologias digitais tornam cada vez mais tênue as fronteiras entre cidade e ciberespaço. Nesse contexto, a noção de *m-learning*, que compreende práticas e metodologias de ‘*aprendizagemensino*’ mediadas por múltiplas linguagens e dispositivos móveis (*smartphones, tablets, notebooks*), oferecidas de forma síncrona e assíncrona, vem sendo bastante utilizada, especialmente quando se deseja demarcar “a presença de dispositivos móveis como mediadores de desenho didático [...]”, enfatiza Santos, E. (2019).

De forma complementar, Santaella (2013) ressalta que a educação *online* interativa e hipertextual tem ido fortemente marcada pela mobilidade; o que nos torna “intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença” (p. 16). Essa característica tem favorecido a criação de atos de currículo que, segundo Macedo (2011), consiste na práxis curricular, com uso dos dispositivos móveis conectados. A educação *online*, como um fenômeno da cibercultura; consiste num campo de ação docente, de pesquisa e de formação, no qual, interfaces e diferentes linguagens potencializam múltiplos letramentos e autorias, em níveis e formatos diversos.

Educar na cibercultura, em tempos de mobilidade ubíqua, tornou-se desafiador para a educação, dado que o professor não desempenha mais o papel de transmissor de informações, nem a aprendizagem está centrada no aluno, ou na tecnologia. O foco é a rede. O ator é a rede, e os dispositivos móveis, responsáveis por fazer convergir e ressignificar arranjos ‘*espaçotemporais*’ variados, permitem-nos “criar, compartilhar, remixar, reutilizar informações e saberes em rede e de forma colaborativa [...]” SANTOS, 2019, p. 53).

Sob esse prisma, o professor se torna responsável por ampliar os repertórios culturais em rede, para que os alunos possam pensar, com independência e coerência; o que lhe exige assumir o papel de mediador da aprendizagem, tendo em vista a tessitura do conhecimento, em parceria com os alunos, indo além dos conteúdos curriculares preestabelecidos; produzindo culturas, numa perspectiva multirreferencial; integrando o ‘*dentrofora*’ da escola; e levando para o seu interior, o cinema, a música, as artes em geral, os cotidianos, as ciências e as culturas do mundo, sem que ignore as desigualdades, as diferenças e as singularidades existentes nesse universo.

Em sendo a mediação pedagógica o alicerce das relações construídas pela/na ação

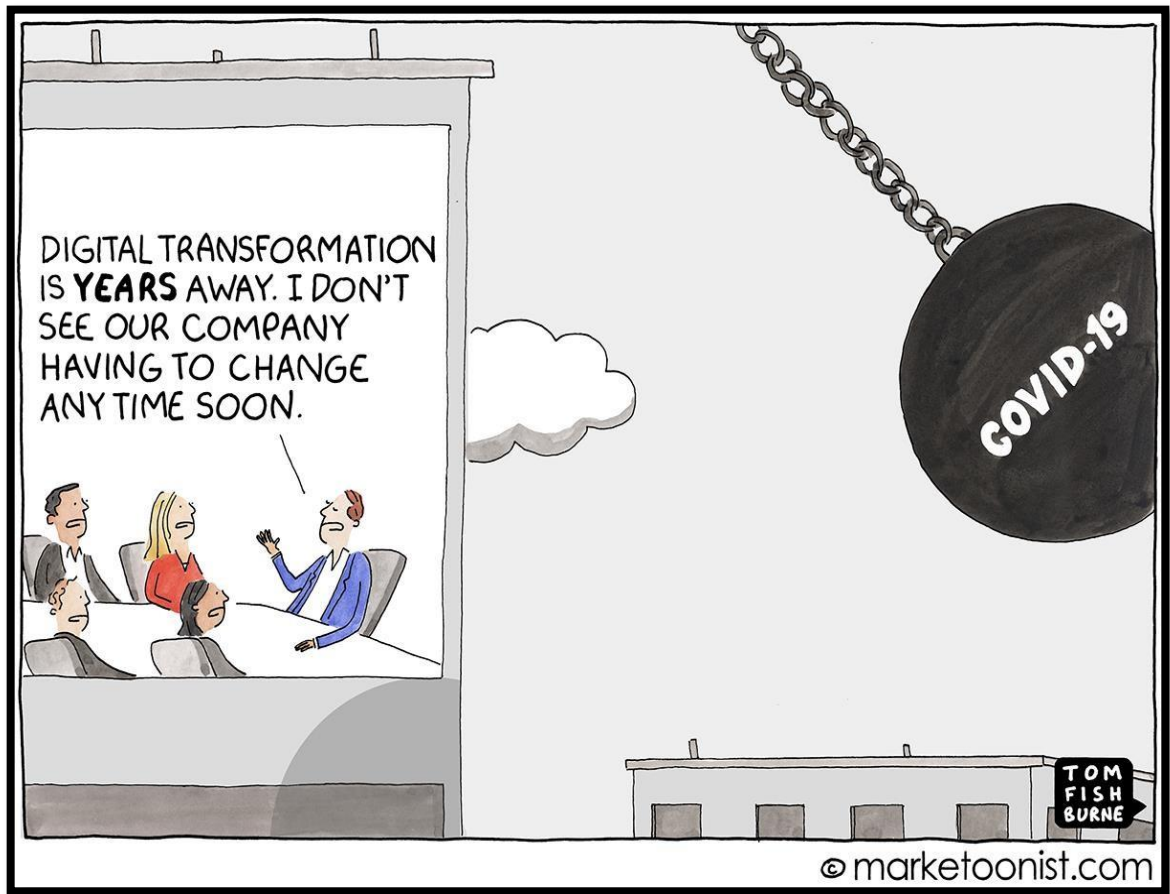
didática, torna-se necessário que esse processo promova a aprendizagem, por meio de encontros e produção de conhecimentos entre os sujeitos. Para Bruno (2011), a mediação pedagógica ou ‘mediação partilhada’, consiste numa ação coletiva sustentada na partilha e na colaboração interativa em rede; uma dinâmica de coprodução e de coautoria, na qual não há lideranças, e sim emergências. Desse modo, a mediação passa a ser partilhada com o professor que se transforma numa espécie de coordenador dessas mediações, “promovendo o entrelaçamento dos sujeitos aprendentes para que um novo conhecimento se constitua, um terceiro elemento surja e, por conseguinte, mudanças sejam concretizadas” (AMARAL, 2014, p. 48).

Diante dessas possibilidades, pergunta Santos (2019, p. 52): “O que falta então para efetivarmos tais práticas em tempos de mobilidade?” E, responde: “Políticas de formação e investimentos em projetos educativos e de pesquisa que não separem a cultura contemporânea do currículo escolar e universitário”, dado que aprendemos em mobilidade e com conexão, para além da sala de aula e do modelo unidirecional de comunicação.

.Como um processo em contínua transformação, a cibercultura é atravessada por acontecimentos diversos que, diferentemente do jogo-jogado dos discursos acadêmicos, é jogo-jogante, como acentua Dante Galeffi, no prefácio da obra de Macedo (2016). O acontecimento, enfatiza Macedo (*idem*), pode ser traduzido como o surpreendente, o oportuno, o inesperado; por isso, inevitável, incontornável, e impossível de ser expresso em palavras. Compreendê-lo, é dele participar, acontecendo, razão pela qual “a experiência é do âmbito do: acontecimento como experencialidade” (p. 14); e isso não pode ser subestimado. Na tensão entre o acontecimento e a pesquisa, a formação se dá no encontro com o outro (alter-ação). Isso implica compreender o acontecimento, como descoberta e invenção formativa, simultaneamente; o que se dá no aberto do encontro e faz-aprender “o aprendiz que aprende aprendendo” (p. 14).

O quadrinho apresentado na Figura 9, a seguir, deixa evidente que não foi a área de Tecnologia da Informação - TI, a necessidade de inovação, ou mesmo um gestor visionário que sacudiu o mundo e apontou para a necessidade de ‘digitalização’ das organizações. Foi a Covid-19, que insiste em atravessar nossos cotidianos, obrigando-nos a buscar formas alternativas que nos possibilitassem interagir, trabalhar e ‘*aprenderensinar*’.

Figura 9- COVID-19 e novas formas de atuação



Fonte: DIGITAL, 2020 Marketoonist¹³.

Sob esse olhar, é legítimo afirmar que a pandemia causada pelo novo coronavírus, tal qual uma tormenta, surpreende o mundo, ceifa milhares de vida, e obriga as pessoas a se recolhem em suas casas, muitas vezes transformadas em *home office*, inventando e reinventando suas formas de produzir, ser e pensar, na busca do lazer, da alegria, do prazer da convivência, do conhecimento e da esperança de dias melhores. Indústrias, serviços e o comércio, em geral, paralisam. Bilhões de alunos e milhares de professores, em nível mundial, são afetados com a suspensão das aulas. A preocupação da sociedade com o futuro de nossos estudantes cresce a cada dia. Grandes e pequenas empresas fecham suas portas; a economia fica estagnada e os governos tentam de todas as maneiras, evitar o colapso de seus sistemas de saúde a fim de reduzirem as taxas de letalidade. Nada mais é urgente, exceto salvar vidas; destruir o ‘inimigo comum’. Com efeito, a Covid-19 nos coloca diante de muitas questões complexas relacionadas à saúde, à finitude da vida, às teorias de conspiração, à recuperação da economia,

¹³ Disponível: <https://marketoonist.com/2020/04/digital-transformation-2.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

à manutenção de empregos e à educação, propriamente dita.

Os impactos históricos e sociais provocados por essa pandemia ainda estão sendo ‘construídos’ e analisados. No entanto, crises costumam abrir brechas para inovações, e oportunizam novos aprendizados. Com efeito, ao mesmo tempo em que a pandemia nos isolou, fisicamente, libertou-nos das paredes da sala de aula, fazendo emergir um mundo de oportunidades e outras formas de ensinar, para além da transmissão de conteúdos. A educação a distância (EaD), a partir da experiência de outros países, como China, Itália e a Coreia do Sul, entre outros, apresenta-se como a fórmula mágica que nos salvará desse embroglio.

No entanto, a corrida contra o tempo, pelas Universidades e escolas deixa evidente a desigualdade entre os sistemas públicos e privados da educação básica, e a falta de preparo dos professores para a docência em ambiências *online*. Diante dessa realidade, empresas privadas voltadas à educação prometem às secretarias governamentais, escolas e famílias, o ‘milagre da migração *online*’. Nesse contexto, a transposição da aula presencial para ambiências *online* tem sido realizada, em geral, de forma síncrona, por meio de plataformas de webconferência, como *Zoom*, *Hangouts*, *Google Meet*, *Skype*, RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa). Em meio a essa tempestade, os alunos estão à deriva, já que grande parte deles sofre com o problema de acesso à *Internet* e com a falta de computadores e de espaço físico adequado, em suas casas, para participarem nas aulas virtuais, o que dificulta o oferecimento de educação *online* para todos, e acarreta ‘exclusão digital’. Para minimizar esse problema, o uso de recursos assíncronos (não tem a necessidade de estar conectado em tempo real) têm sido utilizados, ou mesmo, produzidos e enviados materiais impressos aos estudantes, na tentativa de democratizar a educação.

No entanto, para que a inclusão digital se torne realidade, é necessário investimento do governo em infraestrutura tecnológica, que possibilite conexão de rede aberta e que os equipamentos cheguem às residências dos estudantes; o que implica vontade política e investimento público”, alertam Amaral; Rossini (2020, p. 4).

Com efeito, a pandemia tem exigido que as escolas e universidades (re) pensem o currículo no mundo digital. As experiências que circulam na rede trazem em seu bojo, uma intencionalidade pedagógica, e vão desde propostas, centradas nos conteúdos e que reproduzem o paradigma tradicional, como, por exemplo, as videoaulas, ou mesmo, a webconferência, nas quais o professor é responsável pela produção e transmissão de conhecimentos, e as interações, quando acontecem, são limitadas e superficiais, até aquelas que favorecem o diálogo, a criatividade e a colaboração, afastando-se, desse modo de um modelo de produção em massa, para o de produção sob demanda personalizada, geradora de novas possibilidades para esse processo de aprendizagem (SILVA, 2018).

Ressaltamos que, independentemente do modelo adotado, esses encontros, ao promoverem e forjarem vínculos virtuais, propiciam uma experiência enriquecedora, despertando nos estudantes o sentido de pertencimento a um grupo, e possibilitam raras oportunidades de interatividade.

Assim como no poema de Castro Alves, “O Navio Negreiro”, o céu e o mar se aproximam, tanto pela cor azul como pelo amplo espaço, na medida em que o barco singra os mares, com o vento e com o esforço dos homens queimados de sol, ocupando desse modo, lugares centrais na poesia, na educação, nossos professores, entre a resistência e a resiliência, têm ocupado o *front* do processo de ‘*aprendizagemensino*’, com responsabilidade e amorosidade, como nos ensina Freire (1996).

Nessa perspectiva, entendem esse momento como uma oportunidade de inovar suas vivências pedagógicas. Se o isolamento físico constitui um desafio ao desenvolvimento de nossos estudantes, a conectividade nos possibilita entender suas angústias, como estão se sentindo nesse processo, e como podemos melhorar nossas relações, por meio de um diálogo aberto, com vistas à troca de saberes que lhes sejam significativos.

É na convivência afetiva com seus alunos que o professor pode estimulá-los a se assumirem como sujeitos sócio-histórico e culturais do ato de conhecer. Atuar, dessa forma, não significa abrir mão do rigor do processo educativo. Não é possível aprender quando se sente medo. A relação afetiva pressupõe cumplicidade e ética; uma relação que liberta, e potencializa a autonomia e a criatividade dos estudantes. Migrar do presencial para o *online*, sem considerar essas e outras variáveis é queima de energia. Não podemos pensar a educação, numa perspectiva imediatista, que dure o tempo da pandemia. Assim, é fundamental buscarmos uma educação/formação humana emancipatória, que possibilite aos sujeitos se assumirem como atores e autores, na cibercultura.

2 PERCURSO EPISTEMOMETODOLÓGICO DA PESQUISA

Marco Polo descreve uma ponte, pedra sobre pedra. Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
 A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam. Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo.
 Depois acrescenta: - Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
 Polo responde: - Sem pedras o arco não existe.

Ítalo Calvino (Cidades Invisíveis)

Nesse capítulo apresentamos o percurso epistemometodológico adotado em nosso estudo, que se fundamenta na bricolagem da ciberpesquisa-formação com a multirreferencialidade e a pesquisa com os cotidianos, em busca de um ‘rigor outro’, tendo em vista maior flexibilidade e criatividade. O contexto da pesquisa é abordado, numa perspectiva sistêmica e ecológica, para apreender a realidade, de forma abrangente, tal como é vivida e percebida no âmbito dessa pesquisa.

2.1 Bricolagem científica na pesquisa em educação: pesquisa formação- multirreferencial na cibercultura com/nos cotidianos

No cenário contemporâneo, avanços tecnológicos, juntamente com mudanças históricas, sociais, culturais e políticas, vêm questionando, cada vez mais, a centralidade da ciência moderna que, ao determinar caminhos próprios e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos, voltando-se para generalizações e construção de modelos, não leva em conta a complexidade e a dinamicidade que envolve a vida cotidiana. Dessa forma, possibilita o surgimento de outras formas de pesquisar, entre as quais se inclui a pesquisa com os cotidianos.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica; um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada; que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites de nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido (SANTOS, B., 1989, p. 32-33).

Nesse contexto, o autor afirma que as linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial continuam estruturalmente presentes no pensamento moderno ocidental, constituindo as relações políticas e culturais excludentes, na contemporaneidade, dividindo a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes.

De um lado da linha, o Norte imperial, colonial e neocolonial; do outro, o Sul colonizado, invisibilizado, silenciado e oprimido (SANTOS, B., 2010).

Desse modo, o que define o pensamento abissal é a impossibilidade da copresença desses dois lados. Consequentemente, a injustiça social global estaria associada à injustiça cognitiva global; o que exige a criação de um pensamento ‘pós-abissal’, tendo em vista a luta por uma justiça social global. Desse modo, o autor sugere que adotemos uma linha de pensamento ‘pós-abissal’, voltada para uma ‘ecologia de saberes’, que estabeleça o diálogo entre saberes científicos e saberes comuns, pois nenhum saber é superior ao outro.

A pluralidade de conflitos de saberes que tratam das práticas sociais, e a forma como impactam o questionamento epistemológico da ciência moderna, em geral, e das ciências sociais, em particular, permite-nos compreender a crise da hegemonia científica, na contemporaneidade. Vivemos um tempo de rupturas, o que exige dialogar com os diferentes campos do saber, para refletirmos sobre caminhos teórico-metodológicos alternativos que se fundamentem numa concepção multirreferencial de pesquisa (ARDOINO, 1998) – uma espécie de ‘bricolagem’ no ato de fazer ciência, referenciada na experiência situada nos ‘*fazeressaberes*’ da docência no ensino superior.

Precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (in loco) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário. (BORBA, 1998, p. 17)

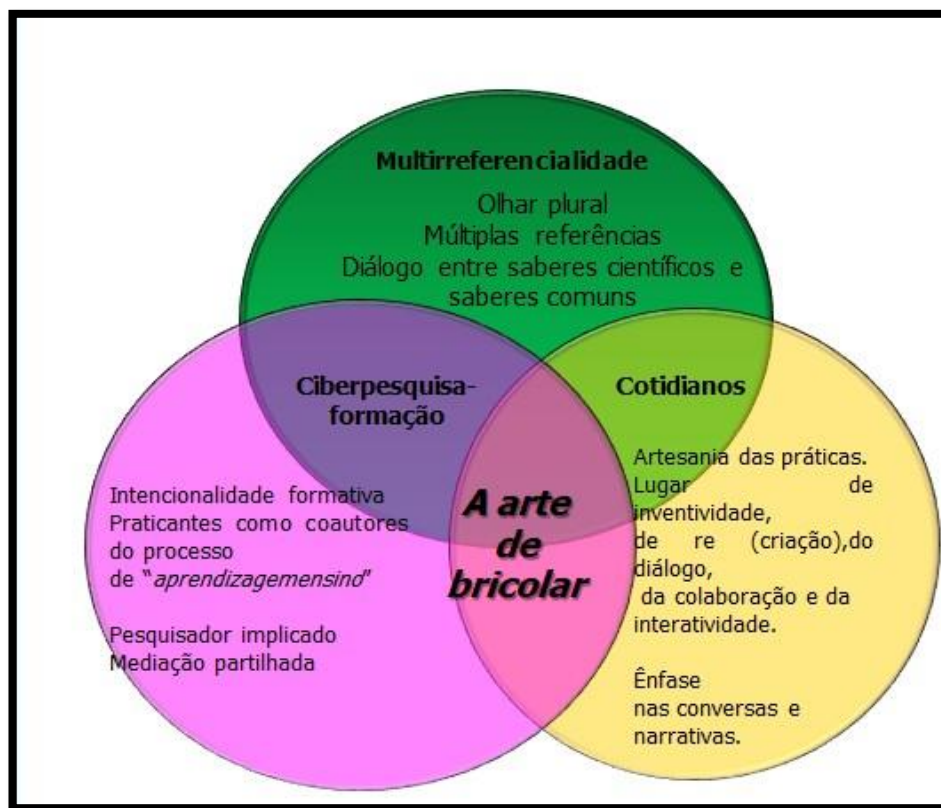
Ressaltamos que bricolagem não é o mesmo que misturar, ou mesmo selecionar e combinar alguns elementos de outras teorias que nos pareçam apropriados, mas, sim, a arte de tecer junto, com coerência ética e política e, com um rigor outro. Para Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem científica possibilita que o objeto de pesquisa seja abordado sob diversos ângulos, viabilizando avanços para questões e dimensões a ele inerentes. Desse modo, favorece sua melhor compreensão, considerando, a multiplicidade de leituras que podem iluminar um mesmo fenômeno. Os autores apontam para a necessidade de evitarmos o reducionismo próprio dos métodos hegemônicos que caracterizam a ciência moderna, baseados em referenciais apresentados como ‘verdades absolutas’ sobre a realidade. Romper com essas amarras propicia, ao pesquisador, maior reflexão sobre seu objeto de pesquisa, fundada em conexões necessárias para a compreensão deste em sua totalidade, associando-o ao conhecimento social, cultural, educacional e psicológico, entre outros.

Alinhadas ao pensamento de Macedo (1998) quando afirma que a busca por metodologias mais abertas, flexíveis e criativas deve ser permeada por um ‘rigor fecundante’,

que possa promover transformações, e à luz do paradigma da complexidade (Morin, 2011), bricolamos a pesquisa-formação no contexto da cibercultura, com a pesquisa com os cotidianos e com a multirreferencialidade, o que nos possibilitou apreender, compreender e construir a prática reflexiva, ao longo da pesquisa, com vistas à formação de sujeitos capazes de pensar com independência e coerência, compartilhando sentidos e significados (JOSSO, 2004; SANTOS, E., 2019).

A Figura 10, a seguir, apresenta a metodologia que fundamenta este estudo.

Figura 10 - Tessitura metodológica



Fonte: A autora, 2020

A opção de fazer pesquisa com um 'rigor outro' (Macedo, 2012) tem caracterizado a atuação de nosso grupo - EduCiber, a partir do paradigma da complexidade, que propõe a religação dos saberes e a superação da fragmentação e da reprodução mecânica do conhecimento, que deve ser visto como provisório e incerto; o que implica a necessidade de que o mesmo seja objeto de reflexão, crítica, sistematização, e recriação pelos sujeitos envolvidos com a pesquisa, num processo contínuo de aprendizagem.

Nesse sentido, distanciamos-nos de concepções que separam prática e teoria, sujeito e objeto, homem e natureza e, na perspectiva cibercultural, caracterizada pela hipertextualidade

e pela interatividade, elegemos a ciberpesquisa-formação multirreferencial com cotidianos. para desenvolver nossa pesquisa.

Para Ardoino (1998), a multirreferencialidade não consiste apenas numa opção metodológica. Assume também uma posição epistemológica; ou seja, uma posição de crítica e de criação científica. Diferentemente da visão linear, unitária e reducionista da ciência moderna, o autor reconhece a urgência de um olhar plural, por parte do pesquisador, quando da condução de sua pesquisa, direcionado aos fatos, práticas e situações dos fenômenos educativos, a partir de sistemas de referências distintos, que considere o heterogêneo; ou seja, as particularidades dos sujeitos da pesquisa e os múltiplos e plurais saberes construídos durante sua formação. Para isso, torna-se fundamental negociar com a realidade, em busca de ‘pedaços de teorias heterogêneas’ para a compreensão dos fenômenos, sem, contudo, misturar essas diferentes linguagens, ou reduzi-las umas às outras, como enfatiza Macedo (2012).

Mas, de que modo, no contexto da cibercultura, os caminhos metodológicos na pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos podem ser tecidos?

A resposta a essa questão nos coloca diante da afirmação de Santos, E. (2019) de que o processo de ‘*aprendizagem*’ deve valorizar a formação, as experiências, as histórias de vida e formação acadêmica dos atores educacionais com ela envolvidos. Em outras palavras, a pesquisa-formação é, sobretudo, um processo de produção de conhecimentos sobre problemáticas e dilemas vividos pelo docente-pesquisador, juntamente com os demais praticantes, em sua ação docente.

Nessa perspectiva, considera as invenções cotidianas dos ‘*praticantes*’ que modificam o currículo a partir dos ‘*conhecimentos*’ produzidos; o que não pode ser concebido a partir de um currículo fechado e estruturado com valores tidos pelo hegemônico como formativos, mas que não consideram as pessoas e suas demandas formacionais, suas referências histórico-culturais, os contextos e interesses relacionados ao mundo do trabalho e da produção e, conseqüentemente, o debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social, como assevera Macedo (2012).

Com efeito, ao invés de nos rendermos ao determinismo imposto pela ciência moderna, respaldamo-nos nas ideias de Certeau (2013) que, reconhecendo, nos cotidianos escolares, a tensão entre poder e saber, enfatiza a necessidade de tornar visível a capacidade anônima de sujeitos se apropriarem e ressignificarem os objetos de consumo culturais ou materiais, manifestando uma astúcia que desafia, manipula ou ignora o poder instituído.

Oliveira (2008) nos alerta para o fato de que existe uma vida cotidiana com operações,

atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens, constituídos e reconstituídos historicamente, em função de conjunturas plurais e móveis, para além do que a ciência organiza e define, em função de estruturas e permanências. Sob esse olhar, Macedo (2013), inspirado em Bakhtin (2011), compreende atos não como algo isolado, mas como um acontecimento que potencializa o agir humano.

Desse modo, as situações de aprendizagem engendradas por docentes nos cotidianos escolares constituem os atos de currículo, entendidos como currículos vivos, dinâmicos e em elaboração, a partir dos sujeitos que com eles interagem; um contraponto aos currículos, geralmente oferecidos nas escolas, como se fora um banquete real a ser degustado; alguns com sabores e adornos extremamente sofisticados, mas difíceis de serem digeridos, acentua o autor. Nessa perspectiva, os atos de currículo estruturam realidades curriculares para além do que é construído como ‘formativo’ pelas autoridades curriculares. Macedo (2010, p. 31-32) assevera que:

“(...) A formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado de algum momento da nossa vida, não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, compreende-se, explica-se no seu acontecer com o Ser existindo em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o “estar formado”.

Com efeito, a formação se concretiza na processualidade curricular, ou seja, por intermédio da ação de seus atores, pois como acentua Macedo (*idem*), “se a formação não for experiencial, não é formação” (p. 18). Nessa perspectiva, é preciso compreendê-la por meio de seus processos, dinâmicas e relações.

Essas experiências formacionais, pontua Josso (2004), são fundamentais para o processo de investigação, na medida em que precisamos definir métodos, metodologias, procedimentos, dispositivos, além de simbolizações que dão significado às vivências e aprendizagens. Isso nos leva a refletir que os caminhos teóricos que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho estão diretamente relacionados com a abordagem da pesquisa-formação e suas especificidades de ordem ‘*teóricoempírica*’.

Josso (*idem*) afirma que o que confere originalidade à pesquisa-formação é a permanente preocupação do pesquisador para que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que seja significativa para eles, e que lhes possibilite que se instituem como sujeitos. Em consonância com essa ideia, a pesquisa-formação reconhece os praticantes como seres que produzem, inventam e reinventam seus ‘*fazeressaberes*’, produzindo narrativas textuais, imagéticas e sonoras, na perspectiva de uma aprendizagem significativa; ou seja, um processo dinâmico, no qual uma nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva (estrutura hierárquica de conceitos

que são abstrações da experiência dos indivíduos) do sujeito aprendente que se atualiza sempre que um novo conceito é significado (Ausubel *apud* MOREIRA, 1982).

Considerando que nossas pesquisas constituem narrativas, na medida em que relacionamos *'prácticamente'*, “traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar”, como afirmam Alves e Garcia (2002, p. 274), somos também, responsáveis pelos conhecimentos que produzimos, por meio de nossas investigações. Nessa perspectiva, os praticantes são concebidos como coautores da pesquisa.

As interações que se estabelecem nos cotidianos escolares permitem que encontremos diversas pistas de como se faz educação nesses *'espaçotempos'* de aprendizagem, dado que docentes-pesquisadores são narradores e personagens de suas próprias histórias e das histórias de outros. E, como tal, sua tarefa é tentar ver aquilo que não se encontra visível – o micro, o detalhe; o que pressupõe exercitar a alteridade, ou seja, relacionar-se com o outros, tirar suas próprias lentes e olhar com as lentes do outro, na busca de um melhor foco, assevera Certeau (2013).

Em consonância com esse posicionamento, Alves (2008) aponta para a importância de os pesquisadores dialogarem com os praticantes, em suas práticas sociais e nas narrativas produzidas sob a forma de imagens, sons e maneiras de escrever e falar o que sabem e usam, sempre/nunca repetidas.

Para Andrade, Caldas e Alves (2019), fazemos parte de diferentes cotidianos. Porque plurais e complexos, esses cotidianos “não se reduzem a uma única explicação; rompem com a dicotomia entre micro e macroanálise e exigem de nós, refletir sobre nossas práticas como pesquisadores” (p. 20). Pesquisar com os cotidianos demanda, portanto, abertura para o novo, além de flexibilidade para incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que dele emerge, nos seus diferentes acontecimentos.

Um acontecimento é imprevisível, irrompe como força da vida cotidiana; o que exige do pesquisador um olhar atento, um exercício diário de investigação para aprender *sobre* e *com* os sentidos e significados por ele possibilitado.

O acontecimento não é jogo-jogado. Acontecimento é jogo-jogante, vida-vivente [...] Ele não representa nada e ninguém. O acontecimento simplesmente acontece. [...] Mas sempre acontece para alguém que deixa acontecer [...]. Compreender o acontecimento é participar dele acontecendo (GALEFFI, 2016, p. 13).

Sob esse olhar, Andrade, Caldas e Alves (2019) procuram repensar os cinco

movimentos¹⁴ necessários às pesquisas com os cotidianos, apresentados por Alves (2008), para que a tessitura dessa corrente se faça mais presente e com maior consistência acadêmica; possibilitando, aos pesquisadores, melhor compreensão das lógicas emanadas nessas ambiências. Nessa nova versão, além de reverem os cinco movimentos, anteriormente apresentados, e proporem pequenas mudanças, as autoras acrescentam um sexto movimento: Ei-los: (a) o sentimento do mundo, (b) ir para além do já sabido, (c) criar nossos personagens conceituais, (d) narrar a vida e literaturizar a ciência, (e) ecce feminina, (f) a circulação dos “*conhecimentossignificações*” como necessidade.

O primeiro movimento de pesquisa trazido por Andrade, Caldas e Alves (2019), o *sentimento do mundo*, consiste em mergulharmos com todos os sentidos, nos cotidianos, captando sons, cheiros, angústias, memórias, gostos e alegrias. É estar com o mundo e não somente estar no mundo. Este movimento pode ser percebido no depoimento do praticante Carlos, ao rememorar seus tempos de escola e o quanto isto lhe evoca sensações até hoje muito nítidas:

Praticante Carlos *“Lembro dos dias na biblioteca do CIEP, com histórias contadas pela professora, de quem não lembro o nome, mas era algo fascinante que ilustrava nossos pensamentos. As tardes e as manhãs no pátio, o cheiro da comida do refeitório. Confesso que entrava, de vez em quando, para pedir as tias frutas, pois a fome falava mais alto. Isso era um dos fatores que fazia com que eu sempre fugisse da sala”.*

Isso nos reporta ao artigo de Oliveira (2008), que versa sobre uma conversa com duas cotidianistas sobre o currículo nos cotidianos escolares. Ao ser indagada sobre momentos e decisões que mereceram registros em seu percurso profissional, Regina Leite Garcia nos conta:

Eu recebera uma turma de alun@s, em sua maioria repetentes duas e três vezes na primeira série. Minha avaliação era de que dificilmente seriam aprovad@s ao final do ano, devendo ser encaminhad@s à Educação Especial. Pareciam desinteressad@s, distraíd@s, às vezes dormiam após merendar, enfim, pareciam ter dificuldade para aprender. Eu apresentava o problema e a solução. Ao fim de meu discurso pretensioso, a merendeira pediu a palavra e, com muito cuidado, foi dando outra explicação parao que me parecia muito simples. As crianças, muito pobres, vinham para a escola às 7h sem terem tomado café da manhã. Na hora da merenda, no meio da manhã, merendavam, o que era uma forte refeição. E, como tinham muita fome e a diretora mandava deixá-las repetir quantas vezes tivessem vontade, algumas repetiam muitas vezes. Ora, dizia a merendeira, quem fica em jejum por muito tempo, fica meio boba e quem come demais depois de ter ficado muito tempo com fome, fica com sono. Não será isto, professora? (GARCIA, 2001, p. 124).

Segundo a autora, a fala da merendeira não só provocou mudanças em suas práticas

¹⁴ Modos diferentes e variados de ‘*fazerpensar*’, que misturam agir, dizer, criar e lembrar, no movimento ‘*prácticateoriaprática*’.

pedagógicas como alteração radical na programação dos horários da merenda, que se tornaram mais flexíveis, dado que para ser diretora de uma instituição educativa, é fundamental colocar a burocracia a serviço do pedagógico, e não o contrário.

Para nós, o que fica claro, nos dois depoimentos, é que é preciso entender os cotidianos, não apenas como *'espaçotempo'* de grande diversidade, mas, também, “de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade” (ANDRADE, CALDAS; ALVES, 2019, p. 26). A criticidade, como forma problematizadora de interpretação do mundo, deve ser exercida por todos os atores curriculares envolvidos no processo educativo. Daí a importância de se identificar e incorporar os *'praticantespensantes'* e experiências contadas em suas narrativas, reveladoras de seus modos de compreender o mundo e nele agir, nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam; o que requer *'sentir o mundo'*, participando, de forma implicada, a partir das inquietações e dilemas de quem deseja compreender uma realidade. Sobre essa temática, vale registrar que tivemos de lidar com diversos atravessamentos, durante a pesquisa.

Nossos encontros com a turma eram realizados às quartas-feiras, no horário de 19:30 às 21:50. Os jogos, no Maracanã, normalmente eram marcados para esse dia da semana, e o entorno da ERJ era fechado, principalmente quando havia disputa com o Flamengo. Por conta disso, as aulas noturnas eram suspensas.

Na ótica de Macedo (2016), considerar o acontecimento, na pesquisa com os cotidianos, para além de uma simples decisão teórico-metodológica, constitui um posicionamento ético-político, compreensivo e implicado, por parte do pesquisador, na medida em que precisa buscar outras referências para melhor compreender os fenômenos, sem, contudo, misturar as diferentes linguagens que as constitui, ou reduzi-las umas às outras. Nesse contexto é fundamental dialogar e interagir com os praticantes, exercitando “a sagacidade, a escuta sensível de pontos de vista e a imaginação teórico-metodológica” (p. 60).

Considerando que a disciplina PPP tinha como objetivo a escrita do projeto de pesquisa, reconhecendo o audiovisual como uma possibilidade de recurso, nossos atos de currículo se apoiavam em dispositivos diversos, como, por exemplo, filmes e documentários, entre outras linguagens. Essas constantes interrupções nos preocupavam, pois além de quebrarem a sequência de nossas discussões, dificultavam o desenvolvimento de novas propostas.

Foram surgindo várias indagações ao longo do período, tais como: O que fazer? Como dar continuidade as nossas atividades, sem prejuízo para o processo de aprendizagem como um todo? Como manter nossos estudantes envolvidos com as atividades em curso?

Era preciso criar uma ambiência formacional que minimizasse possíveis perdas em termos do encurtamento forçado do cronograma, decorrente dessas interrupções, ao mesmo tempo em que despertasse o interesse de nossos estudantes para participar das atividades cotidianas.

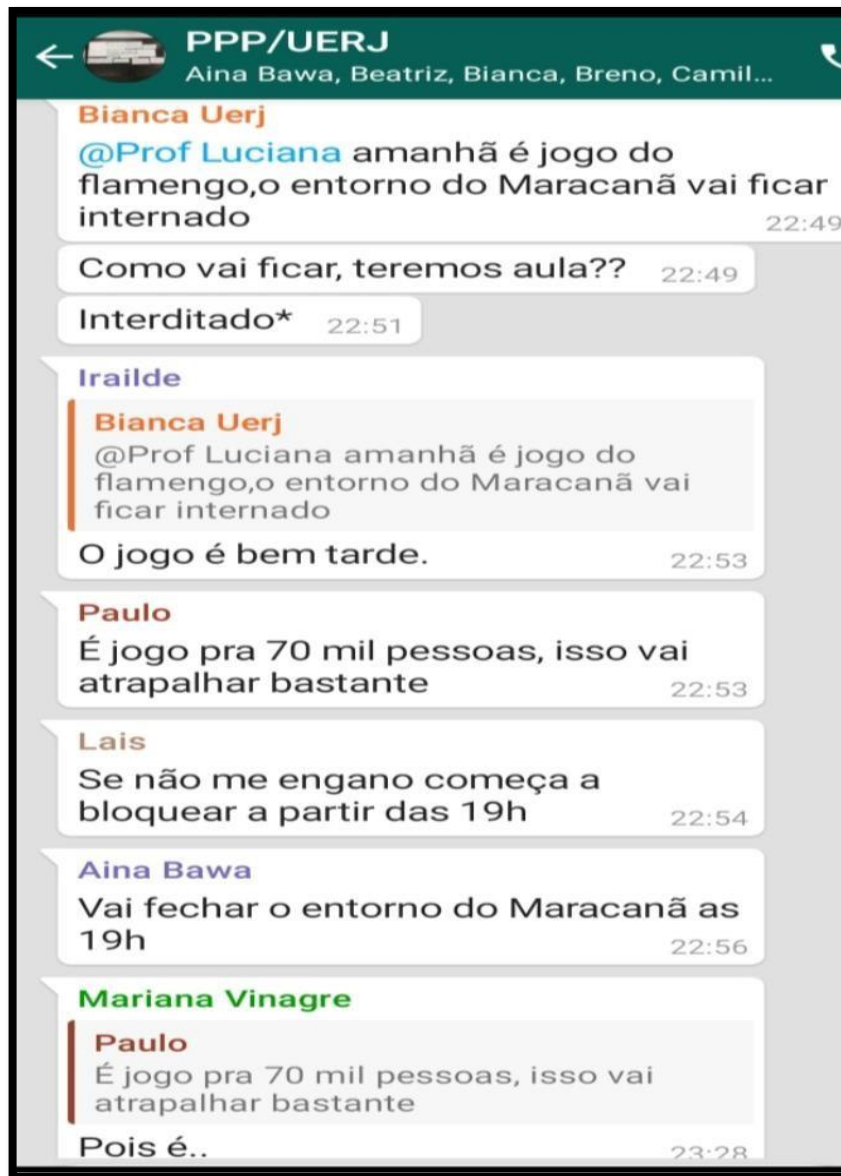
Macedo (2010) enfatiza que os indivíduos, em diferentes *'espaçotempos'* formacionais¹⁵, vivenciam ambivalências e emoções, no decorrer de suas experiências de formação, que os colocam em movimento e os impulsionam para a ação. Nessa perspectiva, a formação, como processo de construção, faz-se em ato, na dinamicidade das vivências subjetivas, das percepções e singularidades criadoras coletivas. Para Santos, R. (2015, p. 43):

Ambiências formativas são as situações de aprendizagem cocriadas nos *'espaçotempos'* híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (...). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação.

Até então, o aplicativo *WhatsApp* era utilizado pelo grupo como um espaço de avisos e interação, como podemos observar, na conversa, a seguir (Texto 3).

¹⁵ Optamos por utilizar a expressão 'ambiências formacionais', por entendermos que a formação é um processo aberto, como mencionado, anteriormente

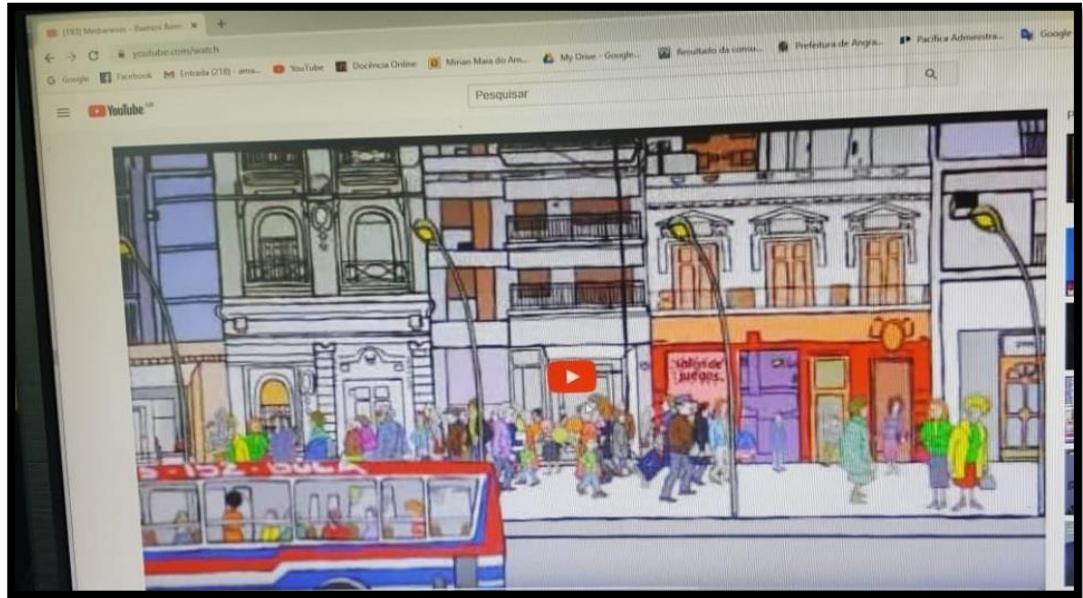
Texto 3- Conversa no *WhatsApp*



Fonte: *WhatsApp* da turma. Autora, 2019.

Em um de nossos encontros presenciais, solicitamos aos nossos praticantes que assistissem ao filme “Medianeiras – Buenos Aires na era do amor virtual”. Trata-se da história de dois vizinhos, Martin e Mariana, que nunca se viram, apesar de já terem se cruzado nos arredores de Buenos Aires. Seus encontros se dão por meio da *Internet*, onde compartilham suas alegrias, mágoas e frustrações (Figura 11).

Figura 11 “Medianeras: Buenos Aires na era do amor virtual”

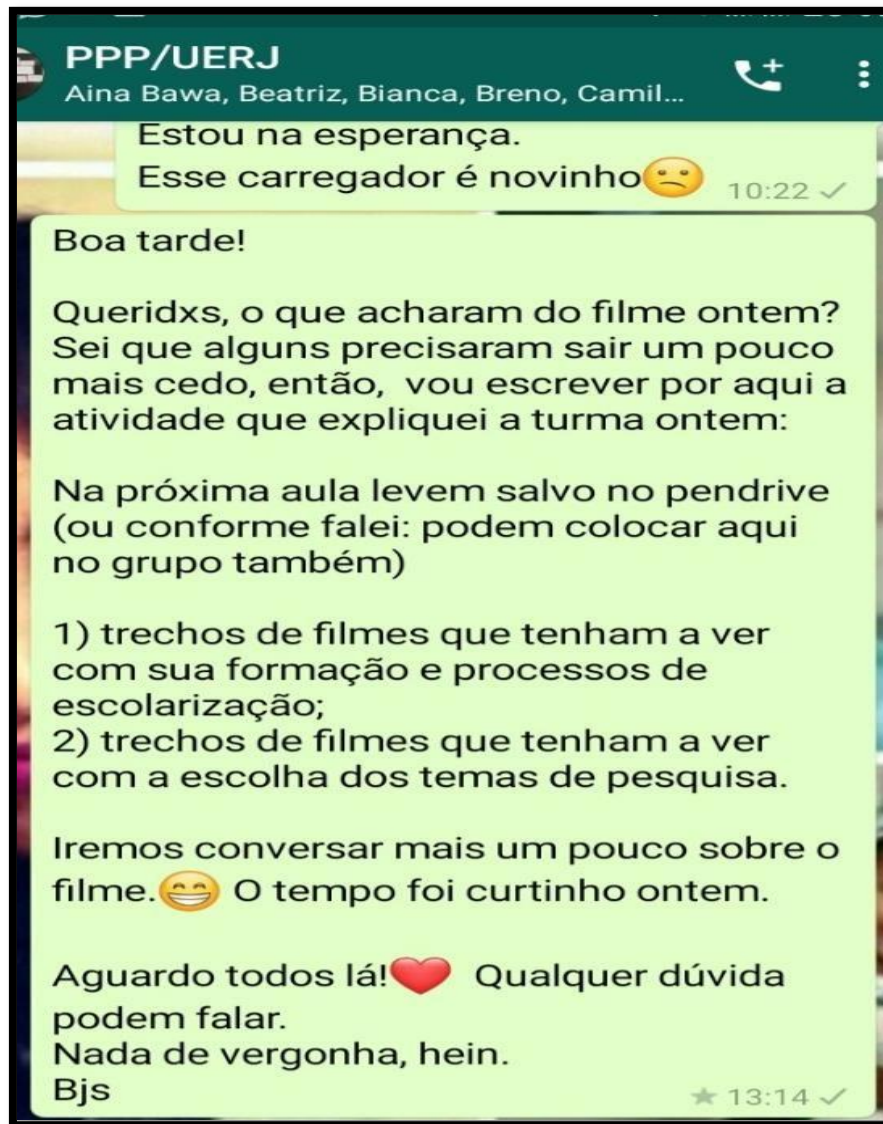


Fonte: MEDIANEIRAS, 2011¹⁶

Propusemos, ainda, que trouxessem alguns trechos do filme relacionados aos nossos cotidianos ou com a própria formação, como mostra o Texto 4.

¹⁶ Disponibilizado em: <https://www.youtube.com/watch?v=yVUQx99jzHQ>. Acesso em abr. 2020.

Texto 4- Orientação de tarefas



Fonte: *WhatsApp* da turma, 2019

No entanto, mais uma vez fomos atravessados pelos acontecimentos, e esse encontro não pode ser realizado. Como minimizar as consequências de tantas interrupções?

Como enfatizado por Carvalho (2015), ambiências formativas permitem que os aprendentes interajam e dialoguem com o coletivo, (re) criem seus próprios conteúdos e artefatos, colaborem com o produto criado, e compartilhem a coautoria em rede.

Então, por que não utilizar as potencialidades do *WhatsApp*, para além de um espaço para avisos, recados e informações gerais?

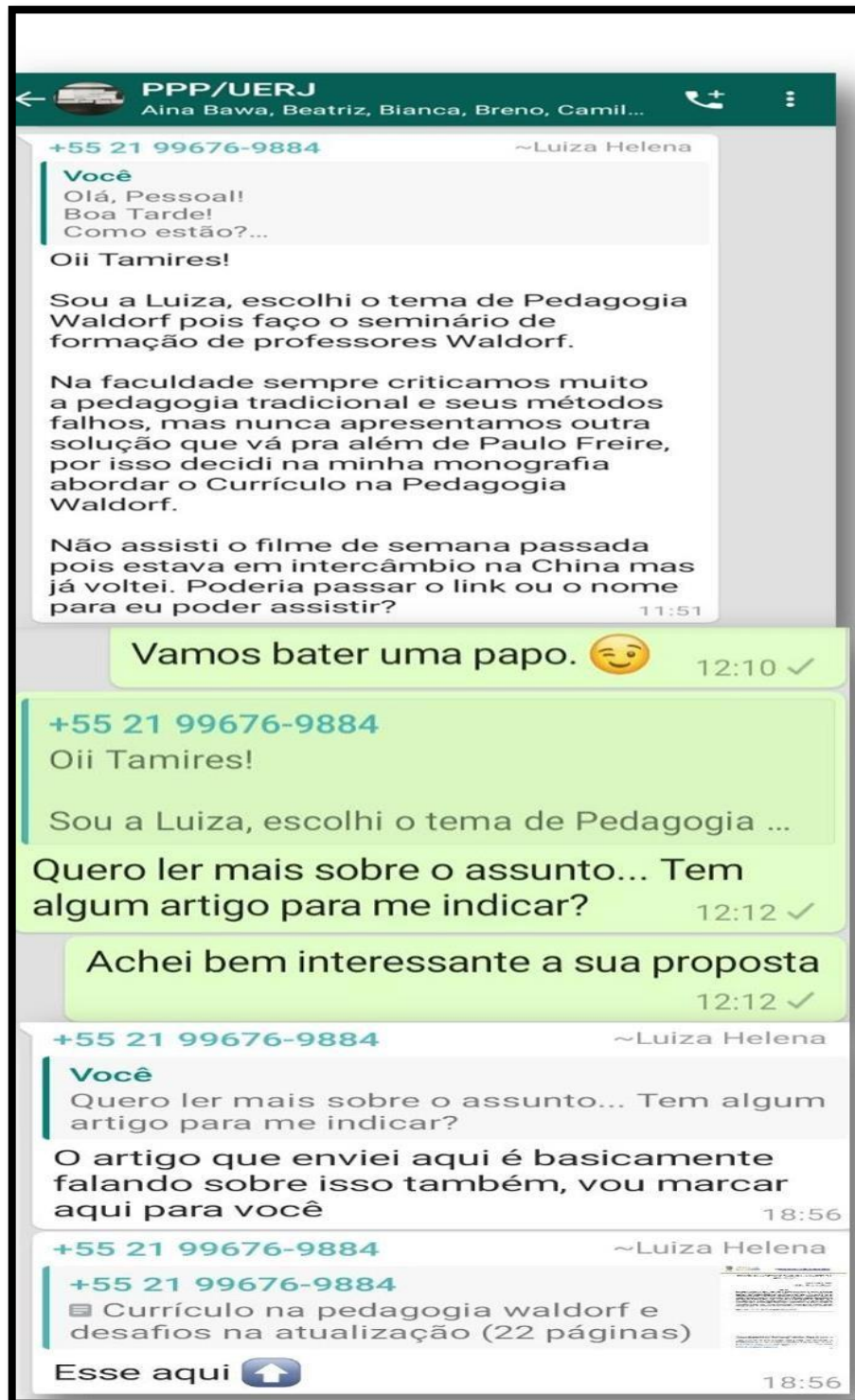
A solução partiu dos próprios praticantes que, reafirmamos, são coautores do processo investigativo. Desse modo, os trechos dos filmes, assim como suas memórias fílmicas, que

remetem a sua escolarização, foram disponibilizados no grupo do *WhatsApp*, narrativas que serão exploradas nos próximos capítulos.

O segundo movimento de pesquisa, apresentado por Alves (2008) e revisitado por Andrade, Caldas e Alves (2019), *Ir para além do já sabido*, consiste em conhecer o melhor possível o objeto de nosso estudo – o que já foi dito ou escrito sobre o mesmo para, então, podermos refletir e formular nossas próprias ideias, corroborando, negando ou apontando limites as já existentes, e ir adiante. Em outras palavras, compreender essas contribuições, desde o início do estudo, não como ‘verdades incontestáveis e norteadoras’ de uma rota a ser trilhada, mas como limites, que permitem ir até certo ponto, dado que o cotidiano se reinventa a cada ação. Em vez de dividir para analisar, é preciso multiplicar as teorias, os conceitos, os fatos, as narrativas, as fontes e os métodos, estabelecendo múltiplas e complexas relações entre eles (AMARAL, 2014).

Durante nossas atividades, foi solicitada, aos praticantes, a leitura do documento “Modelo TCC Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ”, fundamental para elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC. Em sala de aula, conversamos sobre a finalidade desse trabalho, bem como os elementos que o estruturam. Na ocasião, cada praticante falou sobre o que pretendiam desenvolver em seus estudos. Como complemento às discussões, solicitamos a todos que pesquisassem TCCs, que abordassem os temas de interesse de cada um, e que os inserissem, no grupo do *WhatsApp*, com uma breve apresentação. Foi a partir dessa atividade que conheci o *Método Waldorf*, tema de interesse da praticante Luiza Helena, como mostra o Texto 5, a seguir:

Texto 5- Conversa com a praticante Luiza Helena



Fonte: Acervo da autora, 2019

E interessante reiterar que, na ciberpesquisa-formação, formamos nossos praticantes, e nos formamos nesse processo, mediante experiências de auto, hetero e ecoformação.

Para Pineau (1988) a *autoformação* consiste na tomada de consciência do sujeito sobre o sentido da vida. Refere-se às interpretações de mundo e a aprendizagens envolvendo

conhecimento de si mesmo, autonomia, autocrítica, entre outros; a *heteroformação*, diz respeito reconhecimento do outro na formação, e às interações estabelecidas na relação de aprendizado, na qual a diversidade e a heterogeneidade são valorizadas; e a *ecoformação*, que envolve a relação entre o humano e o ambiente. Macedo (2010) acrescenta a essas três dimensões, a *(trans)formação*. Para ele, é na dinâmica entre a auto, a hetero e a ecoformação, que se encontra a complexidade constitutiva da trans(formação) docente e discente nos atos de currículo, que atravessam todo processo de formação

Apreendi, com Luiza Helena, que o *Método Waldorf*, desenvolvido, em 1919, pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, visa estimular o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos estudantes. Nessa perspectiva e, no pressuposto de que cada ser humano é diferente entre si, as escolas devem buscar formas de adaptar o ensino às necessidades de cada estudante, com vistas a um pensamento livre e autônomo, que lhe possibilite lidar com as constantes e velozes mudanças que se apresentam no mundo com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionamento. Trata-se de um dos maiores movimentos educacionais independentes do mundo: mais de escolas e dois mil jardins de infância espalhados por sessenta países, já adotaram essa pedagogia.

Criar nossos personagens conceituais é o terceiro movimento apresentado pelas autoras, a partir da constatação de que, nas pesquisas com os cotidianos, os pesquisadores interferem nos processos que desenvolvem, nas temáticas que elegem, nos atos de currículo que engendram. Desse modo, criam seus intercessores – os personagens conceituais, com os quais ‘conversam’, com o propósito de refletirem e compreenderem os inúmeros e complexos processos das relações humanas nas redes educativas que formam e os formam, nas quais se dá “a criação de múltiplos artefatos culturais – de crenças a produtos tecnológicos, passando por propostas políticas e ‘conhecimentossignificações’ - pelos seus ‘praticantespensantes’ em resposta as suas necessidades de seu dia a dia” (p. 30).

No movimento, *narrar a vida e literaturizar a ciência*, as autoras propõem uma aproximação da ciência com a arte. Uma nova maneira de escrever, de forma leve, clara, objetiva, e inteligível, porém, não menos densa, expressa com múltiplas linguagens (sons, imagens, gestos, toques, sensações), na qual a imaginação, a criatividade e a sensibilidade possibilitem a composição de universos ficcionais e imaginários articulados com o conhecimento; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que possa tecer “[...] redes de múltiplos, diferentes e diversos fios possíveis. Uma escrita que reconheça o valor da narrativa, do romance, da fala, da música e de todos os sons e imagens como ‘conhecimentossignificações’ necessários à vida” (p. 32), uma narrativa para além da escrita

textual, como anotado pela pesquisadora, em seu diário de campo.

Professora-pesquisadora (DC): “Como é difícil e, ao mesmo tempo, gratificante, o desafio de encontrar palavras para me comunicar com o mundo, com as pessoas, com minha própria linguagem. Como no cançãoeiro popular¹⁷, “a folha em branco me assusta”. E, num ato quase contínuo de questionar, escrever, apagar e reescrever, busco a expressão mais adequada as minhas percepções e sentimentos sobre esta pesquisa. “Quero inventar dicionários, palavras que possam tecer” as múltiplas redes de ‘sentidosignificações’ que emergem nos cotidianos, muitas vezes atravessadas pelo silêncio, sugestivo daquilo que não posso dizer, mas que me alerta para o que está para além dessa forma oca de me comunicar textualmente”. Não sei como ficará essa obra, “mas sei que preciso escrever”(Figura 12).

Figura 12- A busca pela palavra adequada

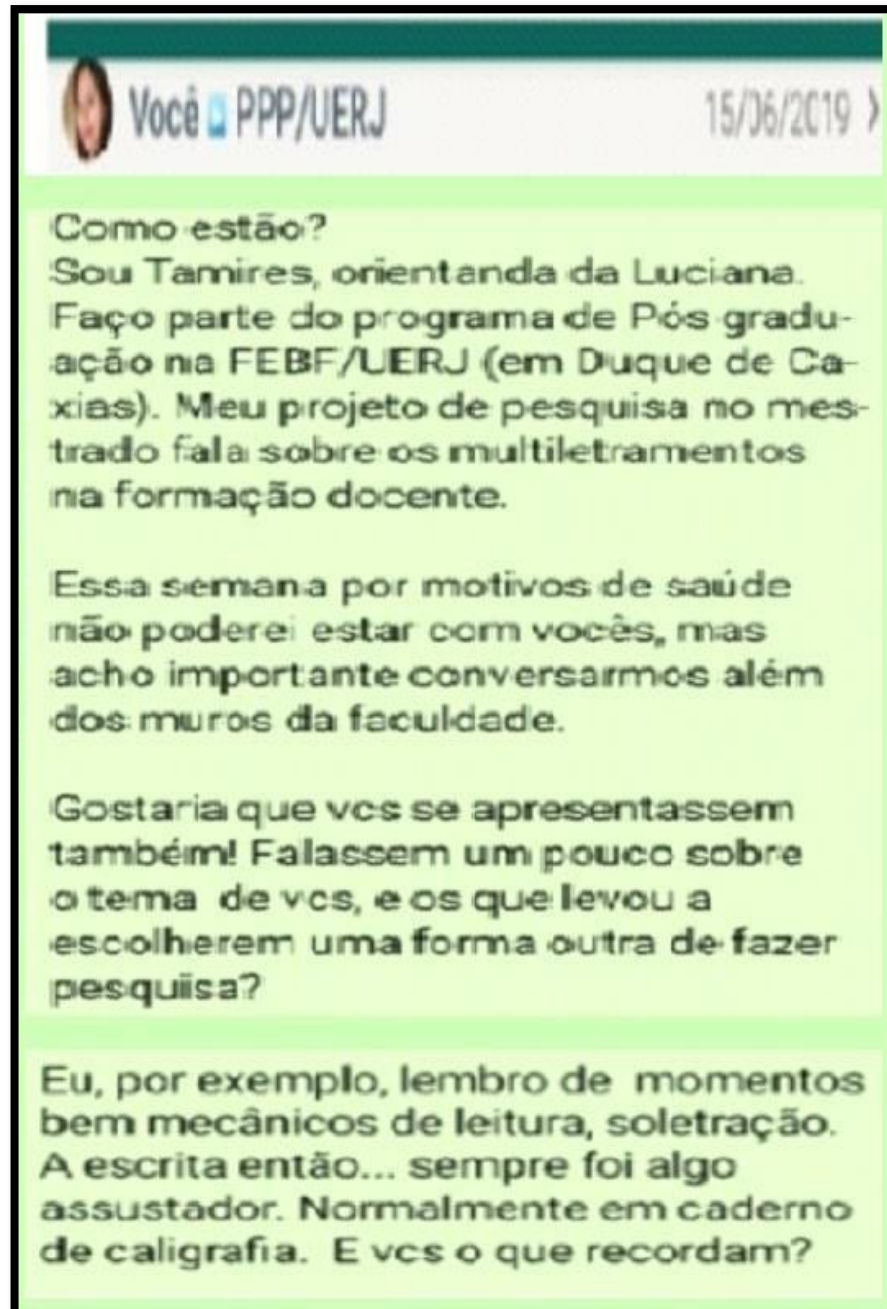


Fonte: Emojis do Google, selecionados pela autora, 2019

Ecce feminina constitui o quinto movimento da pesquisa com os cotidianos, que tem como ponto fulcral a identificação e a incorporação dos praticantes, nesse processo. As autoras consideram, desse modo, a necessidade de se trabalharem seus sentimentos, reflexões, e modos de *fazerpensar*, expressos em suas narrativas - que se repetem uma infinidade de vezes nas redes tecidas e retecidas, nas mais diversas formas de dizer e nos tantos sentidos possíveis que constroem suas representações sociais (Texto 6).

¹⁷“Me ensina a escrever”, canção de Oswaldo Montenegro. 2014 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B2GW-2FWZVU&list=RDX495oVHbZ98&index=2>. Acesso em 20 set. 2020.

Texto 6– Convite à coautoria



Fonte: *WhatsApp* da turma, 2019.

Essa narrativa deixa transparente nossa preocupação com o processo formativo, na medida em que “formamo-nos, formando o Outro; constituímos-nos, constituindo-o; o que nos tornou mais sujeitos, na relação de alteridade” (AMARAL, 2014, p. 137). Refletimos sobre nossas ações como professoras-docentes, exercitamos a ‘escuta sensível’¹⁸ (Barbier, 2007), a

¹⁸ A escuta sensível, proposta por Barbier (2007), como prática dialógica, consiste em escutar de forma empática, para compreender os praticantes como sujeitos capazes, competentes e complexos, dotados de saberes, que envolvem tanto a experiência como suas transformações formativas.

negociação de sentidos, a flexibilidade e revimos os termos de consentimento, possibilitando aos praticantes culturais decidirem ‘se’ e ‘como’ queriam participar da pesquisa. Essa foi uma das razões pela qual a interação ganhou relevo, nessa pesquisa, dado que o conhecimento vai sendo tecido na relação dialógica.

Por meio da mediação docente nos colocamos disponíveis, propondo desafios e instigando os praticantes a expressarem suas opiniões por escrito, expondo seus pensamentos, de forma autoral - um ato responsivo, como enfatizado por Bakhtin (2011). Estabelecemos, dessa forma, uma relação de respeito, de colaboração e apoio mútuo com nossos praticantes, na qual a crítica, os confrontos ideológicos e o discurso polifônico foram favorecidos.

Isso significa compreender que nos completamos provisoriamente na relação com o outro, que é igualmente afetado pela incompletude provisória que damos a ele, pois é na relação com as diferenças que as completudes provisórias se manifestam, segundo os princípios bakhtinianos, assevera Couto Junior e Oswald (2016).

Se é o outro que nos completa e nos dá o acabamento, o vazio de cada um é preenchido pelas histórias do outro; sem essas histórias, as nossas tampouco fariam sentido. Os encontros na Internet produzem múltiplos sentidos, com cada conversa online narrada pelo outro, constituindo-se pelo entrelaçamentode diferentes pontos de vista (p. 191)

A circulação dos ‘*conhecimentossignificações*’ como necessidade, consiste no sexto movimento trazido pelas autoras, em complemento aos demais. Para além da divulgação de nossos estudos, sua circulação nos ajuda a “perceber e incorporar - pelos modos como aparecem e pelas pessoas ou instituições que os usam -, organizar ‘conversas’ com as questões e as críticas que trazem e mesmo por modos equivocados com que podem ser usados” (ANDRADE, CALDAS e ALVES, 2019, p. 39), tendo em vista melhor compreender o que fazemos.

Este movimento é de grande relevância, na medida em que, cotidianamente, professores elaboram relatórios, planejam suas aulas, engendram atos de currículo e criam dispositivos diversos, além de escreverem artigos para revistas, periódicos ou congressos e encontros acadêmicos, entre outros - ações inerentes à prática docente, mas não reconhecidas como autorais, que acabam se perdendo no tempo, ou abandonados em alguma gaveta de armário.

Em nosso grupo de pesquisa, vimos refletindo sobre o assunto, entendendo o quão importante é conversar sobre nossos trabalhos, descobertas, dúvidas e práticas, não somente com nossos pares, mas também com os praticantes culturais, com quem nos relacionamos por meio do *WhatsApp*, enquanto a pesquisa ainda está sendo desenvolvida.

A partir das ideias apresentadas pelas autoras, resolvemos exercitar, mais um pouco, o

segundo movimento da pesquisa – “*Ir para além do já sabido*”. Convidamos uma das autoras, a Prof^a. Alessandra Caldas, para uma conversa, a fim de pensarmos, juntos, a melhor forma de fazer circular nossas produções e descobertas, para além da academia e de nossos parceiros.

Em tempos de pandemia do COVID-19 e, dada à necessidade de isolamento físico, realizamos esse encontro por meio de uma Webconferência (Figura 13).

Figura 13- Conversa com pesquisadores – Webconferência



Fonte: Facebook¹⁹

A conversa com a pesquisadora nos despertou para a importância da divulgação científica, como forma de transmissão de conhecimentos e democratização do saber, por meio do acesso, na medida em que é intensa a circulação, pela *Internet*, de conhecimentos e significações científicas, em Educação, que estabelecem ‘conversações científicas’ com o público, possibilitando, como nos asseveram Caldas e Alves (2014, p. 191),

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yVUQx99jzHQ>. Acesso em abr. 2020.

processos múltiplos de partilha, crítica, recusa, afiliação, alargamento, reelaboração, apropriação, tradução, negociação e, permanentemente, a produção coletiva de conhecimentos e significações que nos permitem melhor entender o que quer que, como pesquisador, estejamos procurando entender. Desse modo, vamos compreendendo a importância daqueles que antes eram entendidos, unicamente, como ‘consumidores’ de conhecimentos e significações científicas e que são, nessas redes, também criadores e indicadores de possibilidades científicas, nos ‘usos’ (CERTEAU, 1994) que fazem do que é produzido nos considerados ‘*espaçostempos*’ das ciências.

Torna-se, portanto, fundamental, o diálogo permanente entre os saberes comuns, (parte integrante e legítima da constituição do conhecimento), e os saberes científicos, tendo em vista quebrar o mito de que os ‘*espaçostempo*’ acadêmicos são fechados, e que a comunidade científica apenas socializa seus conhecimentos e artigos entre seus pares, em congressos, ou internamente.

2.2 O contexto da pesquisa - perspectiva sistêmica e ecológica, e os praticantes culturais

Neste estudo, para além da ideia de lugar, ou espaço, a noção de contexto foi elaborada a partir de um olhar mais amplo, que pudesse vislumbrar todas as possibilidades da situação analisada, com base numa perspectiva *sistêmica* e *ecológica*, que levasse em conta as interações, bidirecional e interdependente, entre os praticantes culturais, as professoras-pesquisadoras, e as diferentes ambiências experimentadas, por considerarmos que o desenvolvimento humano consiste num processo contínuo, no qual o ser humano, como um ser social, contextualizado, transforma e é transformado pelos ambientes em que participa, de forma direta ou não, em suas atividades cotidianas (BRONFENBRENNER, 1996)

Como nos lembra Alves (2008), é preciso ver além do que já foi desvelado; mergulhar, nos cotidianos escolares, em busca de referências diversas, inerentes a seus materiais, seus desenhos e cores, seus cheiros e sons, além do movimento dos corpos, em interação, naquele contexto, e a forma de lidar com a rotina daquele espaço, sentido, vivido e produzido; portanto, uma ambiência formacional, na qual os praticantes passam importantes momentos de suas vidas e desenvolvem habilidades sociais e intelectuais.

Por esse viés, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEUF/UERJ), em Duque de Caxias, criada em 1962, na qual cursei o Mestrado em Educação, emerge como uma relevante ambiência formacional, localizada em área periférica, que reconhece as desigualdades econômico-sociais presentes em tais regiões, privilegiando as características geográficas e culturais da diferença, concebidas como expressão do devir utópico de se instalar como um (entre outros) polo de produção de conhecimento e de intervenção no social. Tem como propósito organizar e

materializar as necessárias políticas de interiorização vinculadas aos papéis das universidades públicas estaduais, com ênfase no ensino público de qualidade e socialmente referenciado, centrado na escola pública (e no trabalho junto às redes públicas municipais e estaduais) e fundamentalmente na formação de professores, por meio das Licenciaturas.

Apresentamos na Figura 14, a fachada da Faculdade, com destaque para a imagem de Paulo Freire seguida da inscrição “O educador se eterniza em cada ser que educa”, de grande significado para mim, e para todos os envolvidos com o processo educacional.

Figura 14- FEBF/UERJ



Fonte: Acervo pessoal da autora

O *campus* Francisco Negrão de Lima, da UERJ, no bairro do Maracanã, zona norte da cidade do Rio de Janeiro foi escolhido como lócus de nossa pesquisa. Erguido no local da antiga Favela do Esqueleto, assim conhecida, porque lá havia a estrutura abandonada da construção de um hospital público. Após sua conclusão, passou a ser o atual Pavilhão Haroldo Lisboa da Cunha.

O *campus* foi oficialmente inaugurado em 1976, possuindo, atualmente, mais de 160.000m² de área construída, 292 salas de aula, 12 bibliotecas, 24 auditórios e 111 laboratórios distribuídos entre o pavilhão João Lyra Filho e o pavilhão Haroldo Lisboa da Cunha. Também abriga importantes espaços voltados para atividades artísticas e culturais, como o Teatro Odylo Costa Filho, a galeria Cândido Portinari e a Concha Acústica Marielle Franco. A

Universidade possui um Colégio de Aplicação – CAP/UERJ, instituição de ensino Fundamental e Médio, que obteve, recentemente, destaque no Exame Nacional do Ensino Médio (Figura 15).

Figura 15- UERJ, campus Maracanã



Fonte: Jornal da UERJ²⁰

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), ministrada pela professora Luciana Velloso do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC), constituiu nosso campo de estudo, realizado no período de março a novembro de 2019.

A disciplina PPP se organiza em quatro semestres, a partir do terceiro período do curso, indo até o sexto. Durante esse tempo, a turma, com cerca de 30 alunos, e idades variando entre 20 e 50 anos, é acompanhada pelo docente que é responsável por orientá-los na prática da pesquisa, com vistas à elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), que consistiu na produção de pequenos documentários (curta-metragem), que foram exibidos em evento denominado “Mostra de Curtas da UERJ”.

Considerando o processualismo, a não neutralidade da *‘professorapesquisadora’* e a intencionalidade formativa que caracterizam a ciberpesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos, bem como a reflexão acerca de seus impactos, optamos por dar, aos praticantes de nossa pesquisa, visibilidade e o direito de expressar as suas ideias, práticas e narrativas.

²⁰ Disponível em: <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/>. Acesso em: 24 jul. 2020

Se, no movimento ‘*prácticateoriaprática*’ dialogamos com esses praticantes, tecendo ‘*conhecimentossignificações*’, como não lhes dar um rosto, ou um nome? Como negar sua condição de coautores de nossa pesquisa?

Spink *et al.* (2014, p. 43) enfatiza a concepção relativa ou dialógica da ética, como “algo que é coconstruído, negociado, (re)significado por diferentes vozes [...]”,

[...] como contrato de colaboração, o consentimento informado é tomado como um procedimento consensual, passível de revisão, sendo que a possibilidade de desfazer o acordo é cláusula fundamental do consentimento informado. Tem como princípio básico a transparência. Pensada na perspectiva da colaboração, a informação é essencial para que haja compreensão dos procedimentos, assim como dos direitos e deveres de cada um (*Idem*, p. 48-9).

Com base nessas reflexões e, entendendo as narrativas como fontes de densa interpretação, que nos possibilitam compreender/explicitar, de forma intercítica, a realidade do vivido e suas produções, buscamos o consentimento de nossos praticantes culturais quanto ao uso, em nossos estudos, de seus nomes, imagens e informações (Apêndice). Para melhor nos resguardarmos de futuras interpelações, solicitamos autorizações, por escrito, dado que, durante as aulas, registrávamos conversas informais e narrativas, analisávamos suas produções, participávamos dos debates em fóruns de discussão *online*, no *WhatsApp* e fazíamos anotações em nossos diários de campo, comprometendo-nos a, caso alguém discordasse com a exibição de seus nomes, garantir o anonimato ou sua decisão de não participar da pesquisa.

A Figura 16, a seguir, reúne alguns dos alunos que participaram da disciplina PPP, nossos praticantes culturais.

Figura 16 -Participantes da disciplina PPP



O cenário da pesquisa é bem heterogêneo. São praticantes que criam e pintam, no seu cotidiano, suas histórias de vida; aquelas sem cortes e sem filtros, diferentemente do que muito se vê nas diferentes redes sociais às quais temos acesso.

Ao longo deste estudo, suas narrativas vão surgindo, conforme os diálogos vão sendo tecidos na relação com os demais praticantes da turma. No entanto, Carlos Lannes, Paulo Barros, Irailde Rodrigues, Isabel Maia, e Merilene Santiago foram os que, com os movimentos do cotidiano, e suas especificidades e pluralidades, muito se implicaram, ajudando-nos a construir este trabalho. Cada um tem uma história a nos contar... vamos conhecê-los? (Figura 17):

Figura 17- Praticantes da pesquisa



Fonte: Montagem feita pela autora

Praticante Carlos Lannes: “A verdade é que eu tinha medo dessa Universidade, passava de ônibus vindo do trabalho, nunca imaginei que estaria nela como aluno, e hoje faço partedela com maior orgulho”.

E... continua:

“Se a gente pega o samba, “Os Sertões”, percebe que ele conta a história, o lugar, o contexto, a geografia do lugar, a biografia de alguém, ou de uma nação, ou de uma religião. Com o samba a gente pode trabalhar algumas disciplinas: a Geografia, História, Matemática, Português”.

Carlos Lannes, um jovem de trinta e seis anos, é filho de um dos líderes da comunidade do Morro dos Macacos, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, e sua mãe dona de casa. Para conseguir a aprovação no curso de Pedagogia, estudava no pré-vestibular VIVE – Vila Isabel Vestibulares, lugar que o ajudou a trilhar seu caminho na UERJ.

Em nosso entendimento, não era ‘medo’ o que Carlos sentia, mas, possivelmente, faltava-lhe o ‘sentido de pertencimento’ à Instituição. De acordo com Lestinge (2004), o conceito de pertencimento remete a, pelo menos, duas possibilidades:

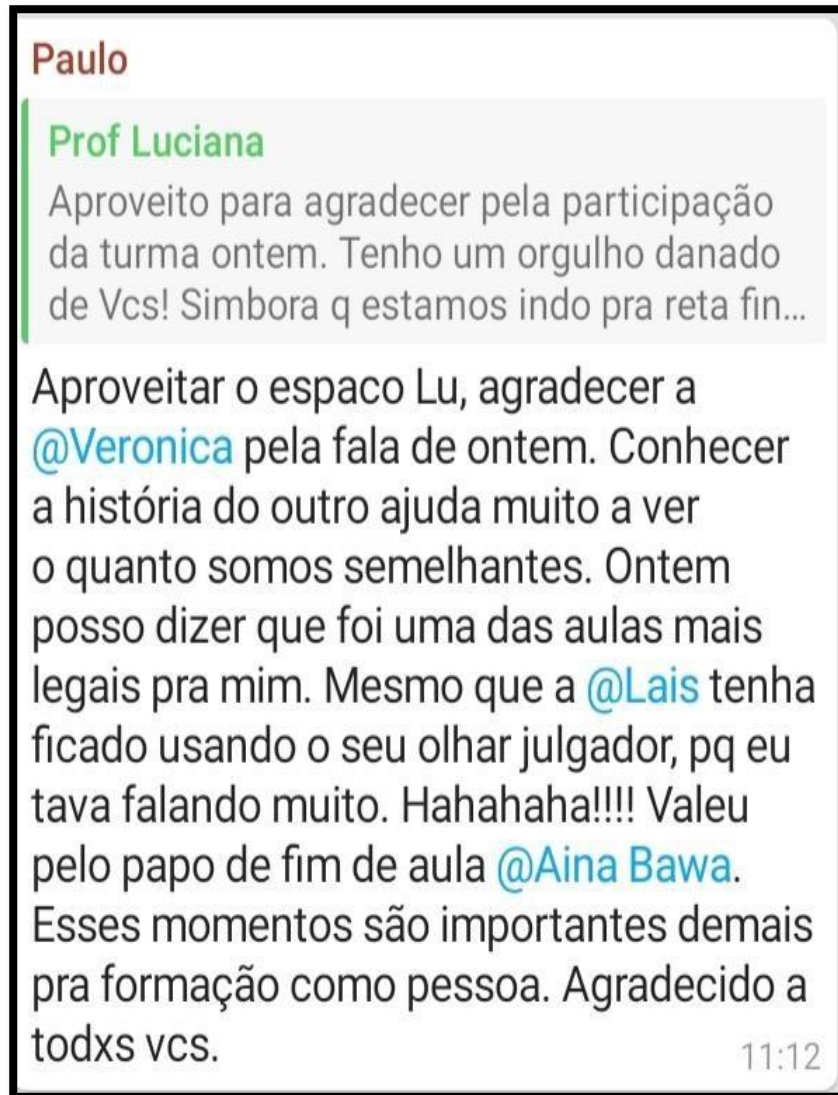
[...] uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito: sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva (p. 40)

A autora defende que um conceito pode levar ao outro, completando-o, pois quando nos enraizamos a um ambiente e as suas características, podemos desenvolver não só sentimentos em relação a ele, mas, ainda, reflexões emancipadoras, de cunho mais crítico, transformando e ampliando nossa visão de mundo.

Durante o caminhar da pesquisa de campo, Carlos compartilhou narrativas de sua história de vida até chegar à Universidade pública. Hoje, encontra-se no 9º período e já escolheu o tema da sua monografia. Sua pesquisa será sobre o samba, porque, em suas palavras, foi criado numa família de sambista. Agora, ele vê a oportunidade de pesquisar o samba, como proposta pedagógica de valorização e diferentes histórias e culturas.

O praticante Paulo Barros é formado pela escola de fotógrafos populares, na turma João Roberto Ripper, e trabalha com edições de vídeos e fotografia. O audiovisual é presente em sua vida; por isso, decidiu optar pela PPP, em audiovisual. Paulo é muito espontâneo e gosta de ouvir e narrar suas vivências e histórias em diferentes ‘*espaçostempos*’, além de ser muito participativo nas rodas de conversa (Texto 7).

Texto 7- Narrativa de Paulo Barros



Fonte: *WhatsApp*, 2019

Essa narrativa faz menção a uma roda de conversa em nossas aulas (Figura 18), utilizadas como dispositivo metodológico, que possibilita que os sujeitos envolvidos no processo de '*aprendizagemensino*' estabeleçam relações dialógicas e interativas, ampliando, assim, suas percepções sobre si e sobre o outro, em um movimento de alteridade.

Figura 18- Roda de conversa



Fonte: Acervo da autora, 2019

Durante essa atividade, os praticantes foram narrando suas memórias de escolarização, de infância, de leitura e escrita. A praticante Verônica, durante a nossa conversa, contou um pouco sobre a sua trajetória até chegar à Universidade.

Praticante Verônica: *“A minha infância não foi boa e não foi ruim. Quando comecei a ler, lia tudo que via pela frente. Tive muitos professores negros, uma professora de história maravilhosa. Sou a primeira filha a entrar na universidade pública e da família sou a segunda. Eu era considerada uma menina que não era referência nenhuma em casa. (neste momento a aluna se emocionou) Quando percebi que tudo dependia de mim, comecei a me esforçar mais, nunca imaginei estudar na UERJ. Em casa não tinha referência, minha mãe não era alfabetizada, a minha vida foi muito difícil, o meu pai dizia que eu tinha que estudar, mas nunca pagou os meus estudos, a partir daí que observei que tudo dependia da minha vontade”.*

Para o praticante Paulo Barros, ter a oportunidade de conhecer a história dos colegas que estão dividindo a mesma sala de aula, às vezes, por muito tempo, é enriquecedor, sendo essa uma forma de entender que muitos passam por dificuldades para chegar à universidade

pública que, por muito tempo excluiu os menos favorecidos. Verdadeiramente, foi uma aula com um currículo vivo, que segue o movimento dos sentimentos, dos cheiros, das emoções que afloram e, por vezes, são abafados pelo currículo pensado por quem não vive a realidade da sala de aula. O olhar julgador da praticante Laís, que Paulo Barros menciona, justifica-se pelo fato de ele sair mais cedo da aula, porque tinha horário para pegar o último ônibus do dia. Caso ele o perdesse, não teria como chegar à sua residência.

E, naquele dia, nossa conversa era tão necessária que esquecemos da hora. Eu, como *'professorapesquisadora'* estava aprendendo muito com as histórias que ali estavam sendo narradas.

Laís Ferreira, é professora de Língua Inglesa na Educação Infantil, nascida e criada em Duque de Caxias, periferia do Rio de Janeiro, a praticante não se imaginava como professora. Hoje, estudante de Pedagogia, encontrou na educação um caminho para trilhar o seu futuro. Sobre suas idas e vindas de Duque de Caxias rumo a Vila Isabel ela descreve:

Praticante Laís: *“Meu contato com a UERJ começou nas minhas ‘Viagens’ entre Duque de Caxias(onde nasci e cresci) e Vila Isabel (lugar que minha irmã foi morar e logo após fui também, aos 14 anos). Durante essas viagens, como não tinha muito a se fazer, ficava observando as paisagens e sempre que passava ali me imaginava entrando na universidade só para andar e conhecer mesmo”.*

Hoje, Laís faz parte da UERJ e já define o tema de sua monografia que inicialmente era pesquisar as memórias de infâncias. Com o contexto atual de pandemia que Brasil tem enfrentado, o olhar de pesquisa da praticante Laís direcionou para o estresse vivido pelos professores neste contexto.

A Praticante Ainá Bawa é integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB) na UERJ no qual contribuiu na escolha de escrever um memorial acadêmico da professora Keisha-Khan Perry como trabalho final de curso de Pedagogia. A professora Keisha-Khan Perry é uma antropóloga feminista, ativista política.

Irailde de Sousa Barros, uma mulher valente e admirável. Baiana de nascimento, mineirade coração e carioca por adaptação, assim ela define sua caminhada da vida. Seu primeiro contato com os estudos foi na roça, lugar onde viveu sua infância com seus pais. Irailde sempre pensou em trilhar um caminho entre os estudos e o trabalho, e seu objetivo era estudar em uma Universidade pública. Apesar das poucas oportunidades que teve na vida, ela conquistou o seu desejo e, hoje, a UERJ tem em seu quadro de alunos uma mulher que lutou contra as adversidades, e tenta construir uma trajetória diferente de seus pais, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Ela nos afirmou:

Praticante Irailde: *“Adorei a receptividade na Pedagogia e até o presente*

momento eu vejo o oposto do que falaram que eu encontraria na faculdade, como exemplo, professores prepotentes, arrogantes e que não estão nem aí para nada. Vejo professores que apesar de estarem sendo estrangulados pelo governo seguem resistindo sem descarregar suas frustrações nos alunos e espero que assim seja, que os melhores cruzem o nosso caminho”.

Formada em Jornalismo, em 2007, e, atualmente com 24 anos, Isabel Maia decidiu cursar Pedagogia, após participar do curso de extensão pelo CAP/UERJ, enquanto ainda cursava Jornalismo. Hoje encontra-se no 9º período do curso, no qual ela tenta articular os seus conhecimentos de Jornalismo aos de Pedagogia.

Praticante Isabel Maia: *“Falando um pouco sobre o meu TCC, eu acho que a história da minha família tem me ajudado a escolher o tema Narrativas de Refúgio, porque meus avôspaternos eram migrantes de Portugal, e o meu bisavô é imigrante da região Nordeste. Também sou descendente de africanos. Eu tenho muito contato com refugiados africanos. É como se eu voltasse as minhas origens. Eu quero entender um pouco sobre essa cultura”.*

Socióloga, Merilane Santiago é outra aluna da turma que quer articular em suas pesquisas, educação e carnaval. Cursando o 9º período do curso, conseguiu a aprovação observatório do carnaval na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para escrever sobre samba-enredo.

A narrativa de Merilane sobre o tema escolhido para seu TCC suscitou muitas conversas, no *WhatsApp*, sobre sambas-enredo, particularmente sobre as histórias que são contadas em suas letras, bem como a importância de se compreender, interpretar e relacionar dados e informações que impactam seus cotidianos, assumindo posição política diante da própria vida, num “[...] processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (COSSON, 2010, p. 16).

Entre os sambas-enredo apresentados pelos praticantes, escolhemos um para incorporar a essa pesquisa, tendo em vista prestar uma homenagem aos nossos praticantes, parceiros de formação! Trata-se de um samba político, que nos mostra o outro lado da história, uma explosão de culturas plurais e de olhares multirreferenciais.

*Marcado pela própria natureza
O Nordeste do meu Brasil
Oh! solitário sertão
De sofrimento e solidão
A terra é seca
Mal se pode cultivar
Morrem as plantas e foge o ar
A vida é triste nesse lugar
Sertanejo é forte
Supera miséria sem fim
Sertanejo homem forte (bis)
Dizia o Poeta assim*

Foi no éculo passado
No interior da Bahia
O Homem revoltado com a sorte do mundo em que vivia
Ocultou-se no sertão espalhando a rebeldia
Se revoltando contra a lei
Que a sociedade oferecia
Os Jagunços lutaram
Até o final
Defendendo Canudos
Naquela guerra fatal

Bem sabemos que escrever sobre a pesquisa e as inúmeras formas de *'fazerpensar'* dos praticantes, demanda, do pesquisador escuta sensível, para melhor traduzir seus pensamentos. Como afirma Santos (2007), seu papel, nesse contexto, não é o de constatar o que ocorre, mas o de intervir como sujeito de ocorrências, igualmente implicado, concebendo a pesquisa-formação “como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente” (p. 13-14).

Vale aqui pontuar que a noção de implicação, cunhada por Barbier (2007), que consiste no modo como o pesquisador reage aos elementos conscientes e inconscientes, presentes no jogo interacional em que se encontra envolvido ao longo da pesquisa de campo, e que afeta, em maior ou menor grau, o processo de investigação, traz em seu bojo a ideia de autorização²¹ (ARDOINO, 1993 *apud* BARBOSA, J., 1998, p. 66), ou seja, a capacidade do indivíduo se fazer, pelo menos, coautor do que é produzido socialmente.

Nessa perspectiva, buscamos nos distanciar de concepções reducionista da ciência moderna e privilegamos a pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos por se alinharem aos princípios da dialogicidade, da interatividade e da colaboração, para, então, podermos vivenciar as práticas que se desenvolvem nessas ambiências.

2.3 Mapeamento das noções subsunçoras, a partir da imbricação entre empiria, teoria e autoria do pesquisador

Como campo de pesquisa, e espaço gerador de novas ideias, a disciplina PPP possibilitou a produção de conversas e narrativas, ou falas autorizadas dos praticantes, imagens, sons e hipertextos que criamos ao longo do processo de investigação para compreender a compreensão, com as 'lentes' que constituem nossas vidas e formações. Para Macedo (2000):

À medida que a leitura interpretativa dos “dados” se dá – às vezes por várias

²¹ Capacidad de autorizar-se, de hacerse a sí mismo, al menos, co-autor de lo que será producido socialmente. Si el actor es siempre, más o menos explícitamente, portador de sentido, el autor es fuente y productor de sentido”.

oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes (p. 204).

Qual, então, a relevância dessas construções em relação às questões de estudo formuladas, e outras compreensões obtidas durante nossa pesquisa?

Para compreender como nossos praticantes interpretavam os cotidianos escolares, procuramos analisar, minuciosamente, o sentido de suas ações, gestos, palavras e discursos. Em princípio, questionamos se os dados e informações produzidas a partir das questões de estudo que formulamos seriam suficientes para análise e interpretação final do *corpus* empírico. Procuramos, então, analisar as produções textual, imagética e sonora dos praticantes, selecionando aquelas narrativas tendo em vista distinguir acontecimentos ou outras compreensões situadas, plenas de pontos de vista e operações, além de aspectos que expressem a experiência visada, codificando-as sob o ponto de vista cognitivo, afetivo-relacional e conotativo. Dessa forma, criamos ‘unidades de significado’, que foram sendo reagrupadas em categorias analíticas – as noções subsunçoras, decorrentes da análise do pesquisador e sua interpretação objetiva e autoral, no diálogo com a teoria e a empiria. Essas noções estabelecidas são atualizadas, ou mesmo refutadas, pelo pesquisador, tendo em vista sistematizar o conjunto das informações e interpretações que elaboramos; ou seja, o *corpus* analítico escrito por meio de relações e/ou conexões estabelecidas no processo ‘*ensinoaprendizagem*’, interpretando-as e as reinterpretando, até chegarmos ao produto final.

Isso exige, como nos ensina Macedo (2000), a mobilização, pelo pesquisador, de competências teórico-analíticas e hermenêuticas, sintetizadas em operações cognitivas, tais como: seleção dos fenômenos significativos e não significativos; exame minucioso desses elementos; codificação dos elementos avaliados; reagrupamento dos elementos, mediante a criação de categorias analíticas – noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto; (re) interpretação do fenômeno estudado; e estabelecimento de relações e/ou conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos.

2.4 Dispositivos de pesquisa, disparadores de memórias, conversas e narrativas

A noção de dispositivos de pesquisa adotada, neste estudo, alinha-se ao pensamento de Ardoino (1998) quando os define como recursos materiais e intelectuais capazes de captar singularidades, pluralidades, objetividades e subjetividades da realidade investigada, podendo, a partir de seu objeto de estudo, ser acionados pelos docentes, ou emergir do próprio

campo, na interação com os praticantes, ao longo da pesquisa. Santos (2020)²² atualiza esse conceito, entendendo esses dispositivos como inteligências pedagógicas que se materializam em atos de currículo mediados por tecnologias em rede, nas relações interativas *online* e na interface cidade-ciberespaço”; em outras palavras, é o pensamento pedagógico que se atualiza com o digital em rede.

Para Macedo (2010, p.186) seus usos criam “relações nas suas dinâmicas e poderes de concepção e de decisão, que acabam por conceber, propor, institucionalizar e implementar dispositivos e artefatos formativos”. Portanto, seus usos são marcados pela dinamicidade

No decorrer da pesquisa, para apoiar nossos atos de currículo, acionamos diversos dispositivos, como: textos científicos, rodas de conversa, os aplicativos *WhatsApp*, *Facebook* e *Youtube*, peças cinematográficas (filmes e documentários) diversas, além do *diário de campo*. A seguir, detalharemos o uso dos quatro dispositivos mais acionados, ao longo da pesquisa.

2.4.1 Nas entrelinhas da pesquisa - o diário de campo

Como pesquisadores implicados, no processo de investigação, procuramos observar tudo, em seus mínimos detalhes: as falas, os gestos, o olhar, o vaivém daquilo que é dito, bem como do que é silenciado, dado que para nós, os praticantes são nossos coautores.

Esse posicionamento nos exige ações de descrever, revelar, explicar e interpretar as relações sociais observadas, entre outras, o que nos leva a entender o diário de campo como um instrumento de formação do pesquisador, muito relevante no registro de diálogos e reflexões que estabelecemos com os praticantes, com os objetos e com nossas próprias inquietações, emoções e impressões. Para Macedo (2006, p. 133),

Jornal de pesquisa, diário de campo, diário de viagem, são denominações que contextualizam a descrição minuciosa e intimista, portanto, densa de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo.

Desse modo, esse dispositivo pode conter múltiplos relatos de acontecimentos, reflexões, comentários diversos, desejos, poemas, leituras, palavras ouvidas, reações afetivas, referentes a tempos pretéritos, devido a ressonâncias com os fatos do presente. Nosso diário é pleno de apontamentos, inquietações pensamentos, fragmentos de teorias e conversas, construções essas que dão sentido e significado a nossa pesquisa, na medida em que permite

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hdR3PED0kAY>. Acesso em: 13 mar. 2020.

que compreendamos nossos atos falhos, e busquemos caminhos para aprimorar nossas práticas, reafirmando nossa autoria, pois como assevera Macedo (2006, p. 134), “ao narrar despojada e minuciosamente seu vivido de pesquisador, o sujeito se constitui também” (MACEDO, 2006, p. 134).

Ao iniciarmos o trabalho de campo, a turma estava cursando a disciplina PPP3, ministrada pela professora Luciana; ou seja, já havia passado por dois períodos discutindo metodologia científica, realizando trabalhos de campo e participando de uma oficina de audiovisuais aplicados à Educação²³. Em outras palavras, ‘pegávamos o bonde a meio caminho’. Essa situação nos traziam algumas inquietações, como: de que modo nossa relação com o grupo, àquela altura, seria percebida pelos praticantes? Como nossas mediações poderiam agregar valor às discussões e ao processo formativo? Essas, entre outras questões anotadas em nosso diário, foram essenciais para que pudéssemos refletir, planejar, problematizar e atualizar nossas práticas, tendo em vista a criação dos conhecimentos.

Um aspecto logo nos despertou a atenção: a interação entre os alunos para além dos limites da sala de aula era feita por meio de um grupo fechado no *Facebook*, chamado PPP 2018.1 (noite), criado pela profa. Luciana Velloso. No entanto, os alunos pouco acionavam essa página, preferindo utilizar a página particular das redes sociais, por eles criada, no *WhatsApp*, na qual a participação era efetiva; o que nos alertou para as potencialidades do digital em mobilidade ubíqua, como anotado no Diário de Campo (DC)

DC (Professora-pesquisadora): “*Se o WhatsApp impulsiona novos fluxos de comunicação, interação, de produção e de compartilhamento de informações e conhecimentos, por que não o utilizar no processo de ‘aprendizagemensino’?*”

Vou conversar com a profa. Luciana sobre essa possibilidade. Afinal, já temos experiência, no EduCiber, do uso desse dispositivo em pesquisa realizada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada por Santana (2019), que argumenta que a conversa se relaciona diretamente com a fala e a escrita, por meio da oralização do texto, acrescentando que o uso de estratégias conversacionais próprias da fala na interação online se alinha aos recursos próprios do ambiente no qual essa interação ocorre. Desse modo, potencializa processos colaborativos, dialógicos, interativos e autorais, e contribui para a tessitura do conhecimento, de forma coletiva, em um processo de ‘aprenderensinar’ com o outro”.

O diário de campo, mais do que estabelecer uma relação entre linguagem e ação, assume relevância na vida do pesquisador, na medida em que produz efeitos e mobiliza afetos; o que lhe confere um caráter formativo. Constituem, como asseveram Medrado, Spink e Mélló (2014), práticas discursivas (linguagem em ação), cujos contextos de produção definem o

²³ Parte de curso de extensão coordenado pela professora e ministrado também por professores que trabalham com diferentes linguagens, incluindo cinema. O trabalho final da turma foi a elaboração de pequeno documentário (curta-metragem). Todos foram exibidos em evento denominado “Mostra de Curtas da UERJ”.

gênero de linguagem a que pertencem, atribuindo-lhes diferentes conotações.

Amaral (2014) entende que esse dispositivo constitui um produtor de dados, “na medida em que estes não surgem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e por sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos praticantes” (p. 133). É nesse ponto que reside a importância de registramos essas experiências durante o processo, mergulhando com todos os sentidos nos cotidianos, para apreender tudo o que nos pareça fazer sentido, conferindo-lhe um caráter instrumental no âmbito da ciberpesquisa-formação.

2.4.2 O WhatsApp como dispositivo de ‘aprendizagem em si’: na magia do instante, imagens, histórias e mensagens

Retomamos uma fala de nossa praticante Merilane, ou Meire - como gosta de ser chamada, durante um de nossos encontros, referindo-se ao contexto cibercultural para pensarmos as potencialidades do *WhatsApp* no processo educativo.

Praticante Meire: “Atualmente, o que nós escrevemos? Não escrevemos nada!”

Meire acredita que não escrevemos mais, que tudo está pronto na *Internet*. Mas, o que seria de fato a escrita? O que é o ato de escrever? O que é considerado escrita?

No contexto cultural e histórico a tecnologia da escrita ocupou o espaço de uma pequena tábua de argila; depois passou para o papiro e o códice. Atualmente, com o contexto cibercultural, surgem novos espaços de escrita -do computador ao *smartphone*, que garantem aos usuários formas outras de escrever e de ler.

O texto pode ser escrito, de forma multilinear, sem que ocorra uma sequência a ser seguida. Desse modo, a fruição da leitura não mais ocorrerá segundo uma organização hierárquica de capítulos e seções; ou seja, de modo linear; mas, de forma hipertextual, mediante *links* que mesclam a tessitura textual virtual.

Possibilita, ainda, que exercitemos outras práticas sociais de escrita e leitura; ou seja, novos letramentos, como anotado em nosso diário de campo, e como narrado, a seguir:

DC (Professora-pesquisadora): “A convite da Professora Socorro Calhau, levamos a turma para assistir ao documentário ‘Quando sinto que já sei’²⁴, no âmbito do projeto de extensão que ela coordena na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), denominado ‘Ninguém Solta a Mão de Ninguém’. Entendemos que esse documentário fomenta reflexões e traz alternativas ao sistema convencional de ensino brasileiro, deixando claro que é possível fazer diferente na educação”.

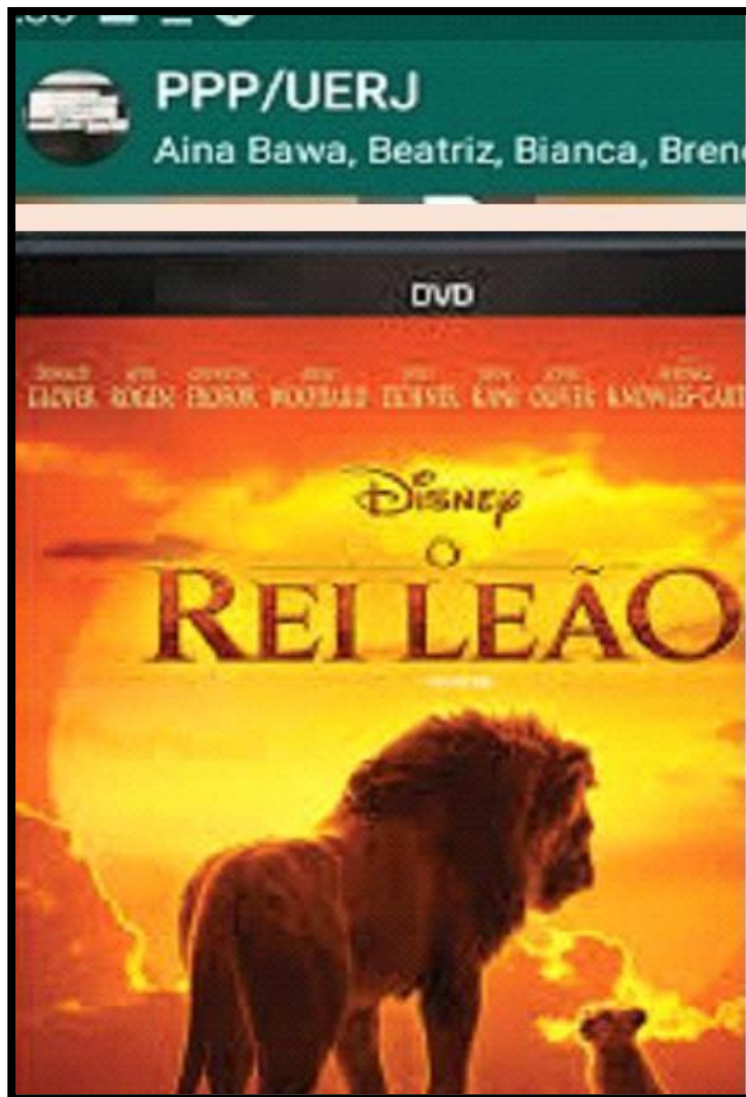
²⁴ Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=LFBrgC5tIIY>. Acesso em: 20 abr. 2020.

O contexto contemporâneo, marcado pelo digital em rede, abre infinitas possibilidades interativas e hipertextuais. Nessa perspectiva, o *WhatsApp* nos permite criar situações de aprendizagem, nas quais a interação e o diálogo, possibilitam novos modos de produção de saberes.

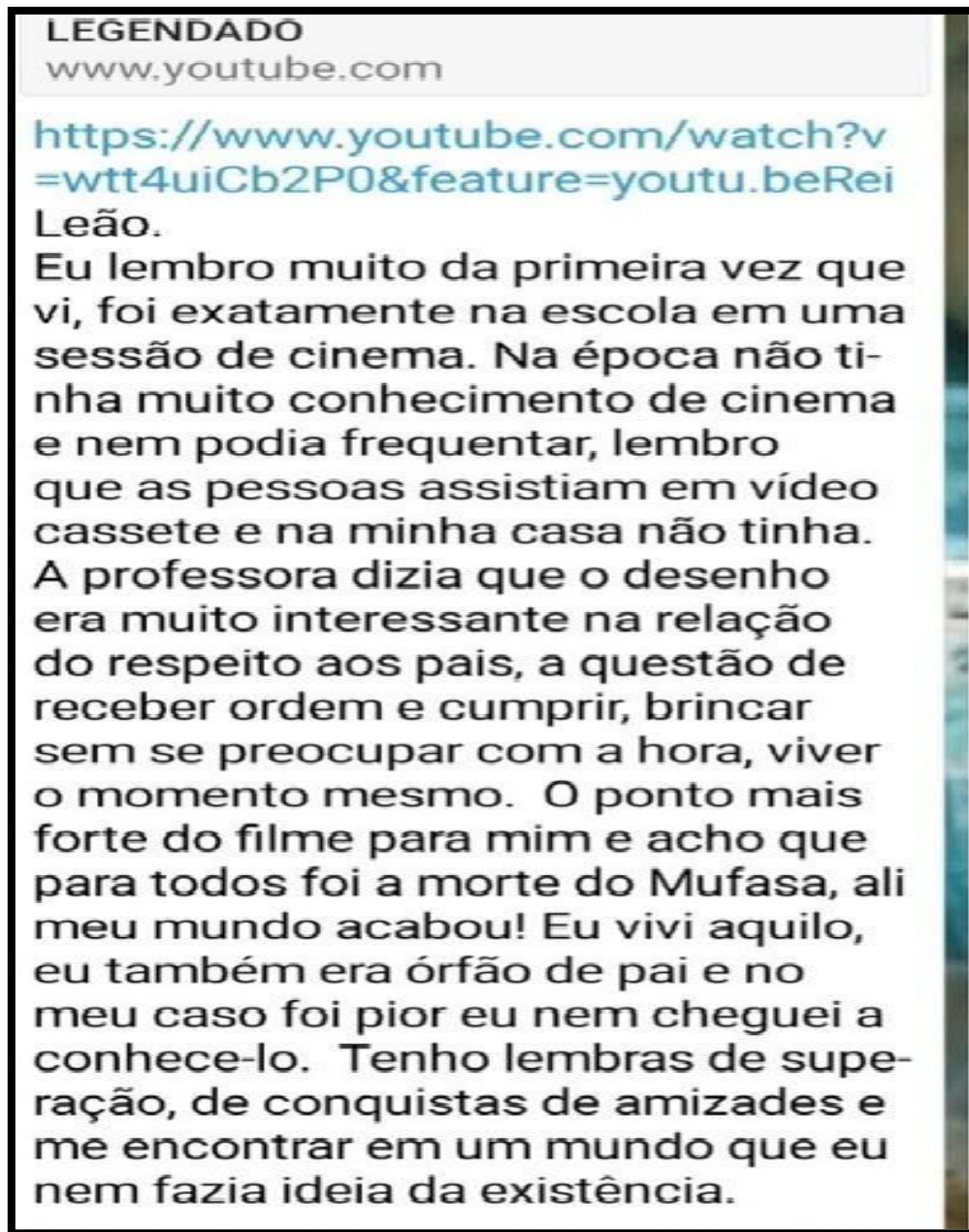
Barbosa (2018) afirma que como dispositivo de relações intersubjetivas, de cocriação e de registros autorais, o aplicativo permite: como ressaltado, a seguir:

- *Digitalização de informações*- permite passar do suporte físico, como a página de um livro, por exemplo, para um material digital, facilitando a escrita de textos acadêmicos, possibilitando, ainda, que um livro seja reproduzido, alterado e compartilhado em rede, como pode ser visto na Figura 19, seguida do Texto 8.

Figura 19- Digitalização da imagem do filme



Texto 8- Digitalização do texto



Fonte: WhatsApp, 2019.

Para narrar suas memórias de escolarização, o praticante Ronie escolheu o filme “Rei Leão”. Ao inserir a imagem do filme, no *WhatsApp*, Ronie demonstra habilidade para lidar com textos digitais multimodais, ou seja, textos que geralmente integram “uma rede hipertextual, composta por um conjunto de textos não lineares, que oferecem *links* ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons” (COSCARELLI, 2009, p. 554).

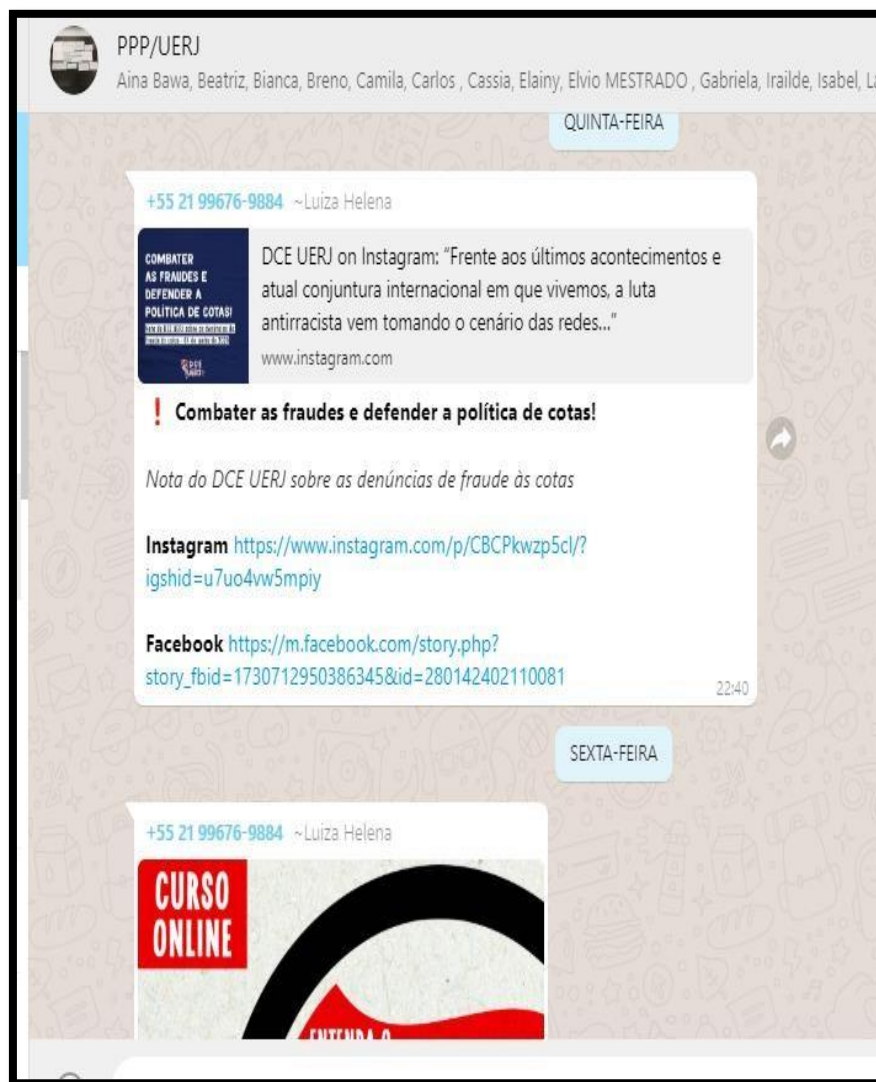
Podemos observar, ainda, que ele não se limitou às lembranças de escolarização; foi

além, e associou cenas do filme as suas vivências. Ele lembra nitidamente que assistiu ao filme na escola por indicação de sua professora, que para ele foi uma grande oportunidade, visto que em sua casa não havia videocassete. Ronie associa a morte do personagem à ausência: “*Eu vivi aquilo, eu também era órfão de pai e, no meu caso, foi pior: eu nem cheguei a conhecê-lo.*”

Nesse caso, podemos observar quanto um filme - seu cenário, personagem e enredo, pode tocar os sentimentos e emoções que estão guardados em nossas memórias.

- *Compartilhamento de mídias da Web*, possibilitado pela hipertextualidade, permitindo que o leitor crie seus próprios caminhos de leitura, de aprendizagem, explorando a pluralidade de saberes e de fontes. Desse modo, os processos comunicativos e interativos se entrelaçam nas redes sociais digitais, baseados nos princípios de reciprocidade, participação e colaboração (Texto 9).

Texto 9 - Hipertextualidade – compartilhamento de mídias



• *Agrupamento de mídias (plasticidade)*: promovido pelo digital em rede, diz respeito à adaptabilidade existente na forma como o conhecimento é criado. Bruno (2010, p. 47) apresenta cinco características da plasticidade que podem ser ressaltadas no contexto sociocultural e tecnológico. São elas: flexibilidade, conectividade, integração, abertura e dinamicidade (Figura 20).

Figura 20- Plasticidade - junção de links e vídeos



Fonte: Acervo da autora, 2019

A narrativa anterior é de Paulo, que ao apresentar sua memória de cinema destacou a sua identificação com o personagem do filme e o seu desejo de ser um dos personagens. O filme escolhido foi “Um Tira da Pesada 1”²⁵.

Praticante Paulo: *“Tem um pouco de estereótipo, poq o Foley era um preto, policial, engraçado que conseguiu algo na vida; depois de ter uma adolescência toda cheia de pequenos delitos, vira Policial. Quase uma redenção! Mesmo assim, não tem jeito: foi o primeiro personagem preto que me identifiquei no cinema.”*

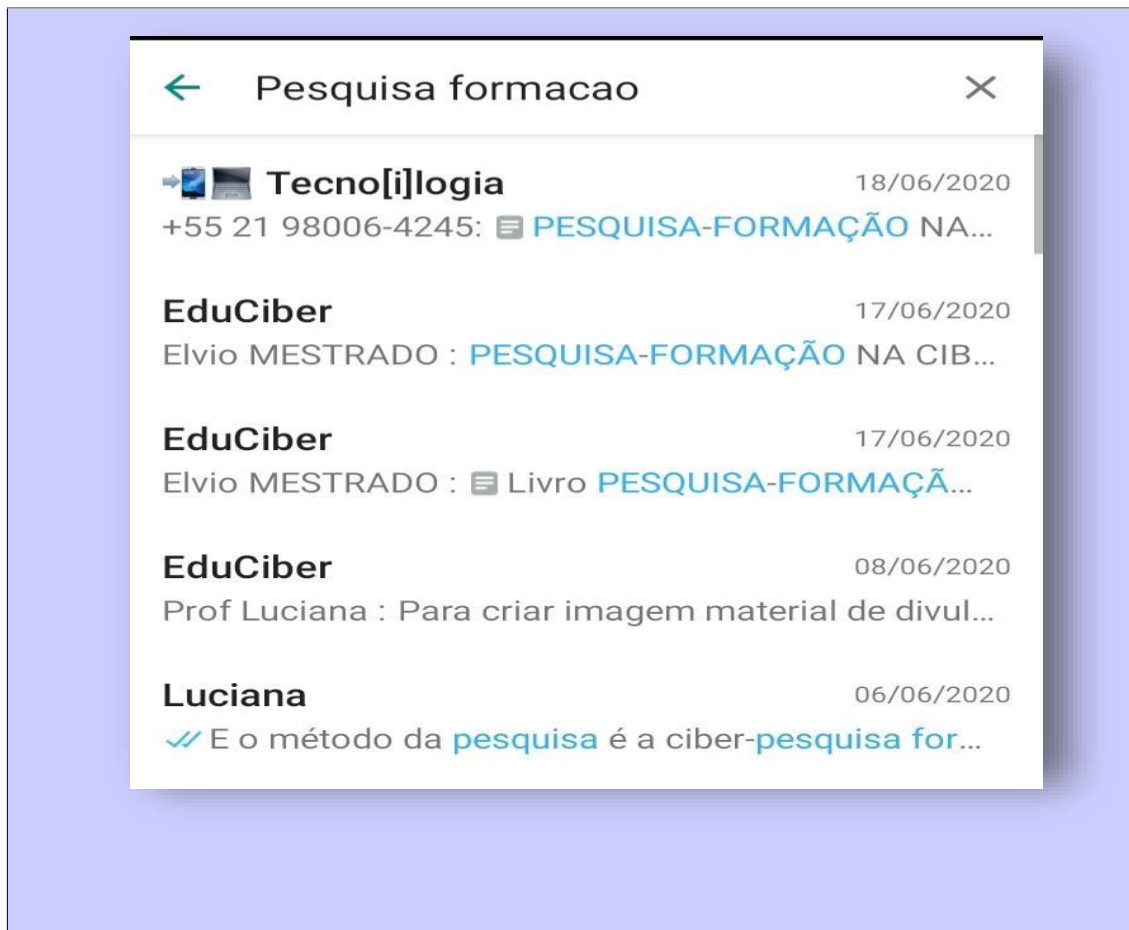
Podemos observar, a partir da narrativa de Paulo, quanto os filmes podem despertar desejos, sentimentos e emoções. O filme carrega, consigo, uma carga de significações e experiência que faz com que Paulo, um jovem negro, se observe a partir das características do personagem. Ao instigar Paulo mais uma vez sobre porque o filme foi formativo, o praticante traz uma memória de escolarização e, principalmente, de um professor de História na 5º série que a partir do filme, e de seu contexto histórico, possibilitou-lhe conhecer outros lugares e culturas. Paulo ainda enfatiza em sua narrativa sobre Foley ser um personagem negro nos anos de 1990, sabemos de todo o contexto histórico e de todas as lutas que os negros enfrentam e enfrentaram no Brasil e no mundo, porém não é a intenção deste trabalho abordar sobre esta temática, mas não podemos deixar de destacar.

- *Pesquisa semântica (indexação)*- consiste na condensação de uma informação significativa de um documento, mediante atribuição de termos, criando uma linguagem intermediária entre o usuário e o documento (VIEIRA, 1988). No *WhatsApp*, permitindo que se façam pesquisas por palavra, expressões ou frases.

No exemplo, a seguir, buscamos por ‘pesquisa-formação’ e o *App* relacionou todas as mensagens que continham a expressão. O Texto 10 mostra um exemplo de indexação.

²⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AgqkdAauh-I>. Acesso em 23 jun.2021.

Texto 10- Pesquisa semântica - Indexação

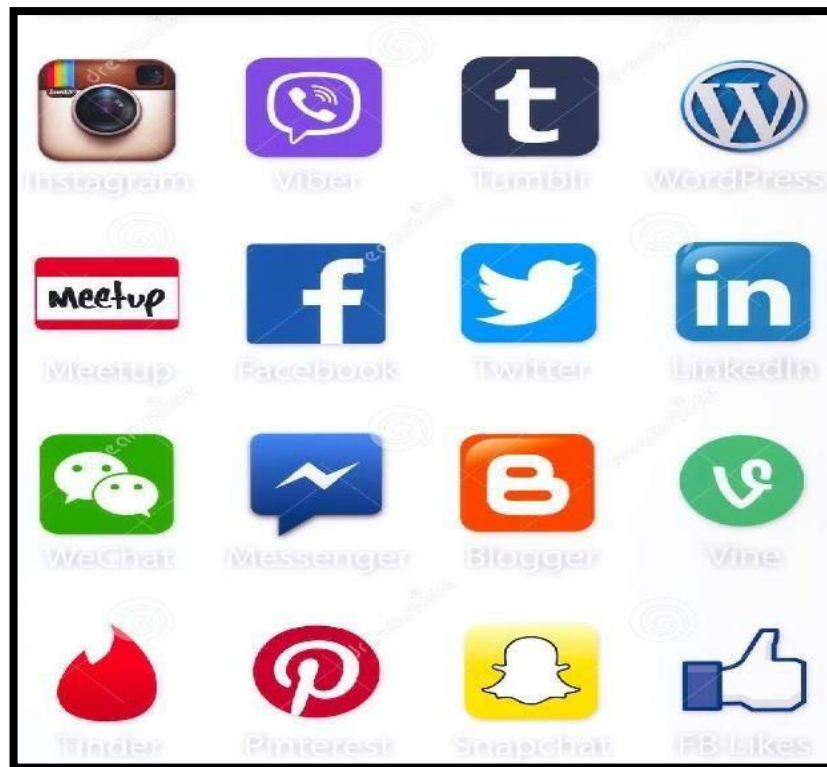


Fonte: Acervo da Autora, 2020

- *Compartilhamento em rede (interatividade)*- a interatividade rompe com uma aprendizagem linear e se funda na cocriação por meio da liberação do polo de emissão, no qual a mensagem não está restrita apenas a um emissor.

Nesse contexto interativo e hipertextual, a mobilidade e a ubiquidade (Santaella, 2013) proporcionam um novo processo de aprendizagem, pois instauram um novo modo de ler e navegar pela *Internet*. O *WhatsApp* permite o compartilhamento em rede de todas as mídias e conversas produzidas no aplicativo. Os diálogos podem ser exportados para outros *App* que o usuário tenha instalado no *smartphone*; como, por exemplo, o *Evernote*, o *Telegram*, o *Dropbox*, o *Google Drive*, *Gmail*, entre outros. Ao compartilhar em rede com seus aplicativos, é possível garantir cópias de segurança do diário *online*, além de permitir o diálogo e interatividade com outras pessoas em outras atividades, como pode ser visualizado na Figura 21.

Figura 21– Interatividade – Compartilhando documentos



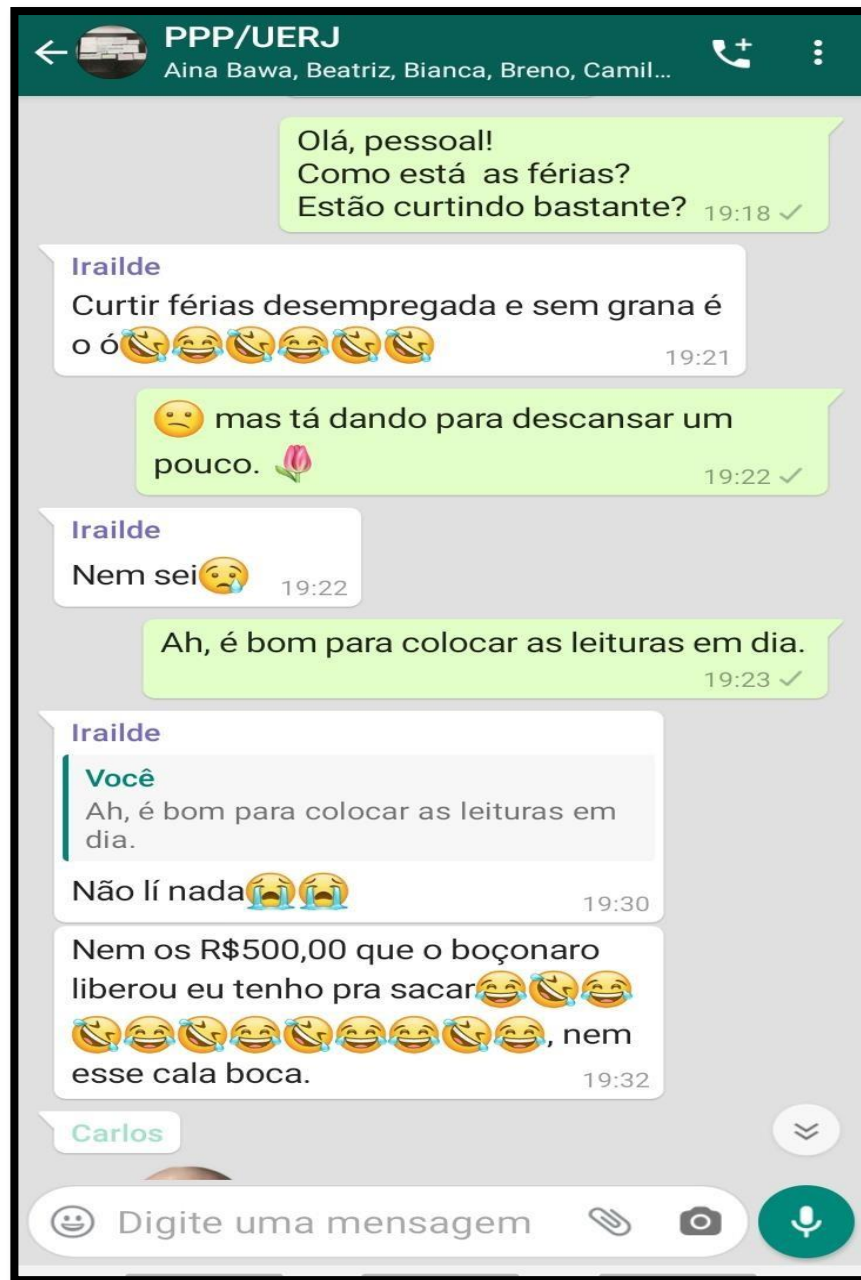
Fonte: DREAMSTIME²⁶, 2020

- *A escrita e a narrativa no aplicativo WhatsApp* - Bakhtin (2011) afirma que a língua, em cada época de seu desenvolvimento, é marcada por uma infinidade de gêneros do discurso. Considerando as interações ocorridas no *WhatsApp*, por meio de conversas, que se caracterizam, principalmente, pela espontaneidade, informalidade e imediatismo, e, nas quais a escrita é determinada pelo espaço do suporte tecnológico e pelo tempo da interação, é possível entendê-las como gêneros primários, na perspectiva bakhtiniana. De acordo com Barbosa (2018), nessa ambiência, é comum a utilização de códigos linguísticos que possibilitam maior interatividade entre seus usuários, como a o uso de *emoticons* e onomatopeias.

No Texto 11, adiante, apresentamos uma conversa, no diário *online*, entre docente e discente.

²⁶Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-ditorial-%C3%ADcones-sociais-dos-apps-dos-trabalhos-em-rede-impressos-no-papel-image44327629>. Acesso em: 15.mai. 2020.

Texto 11- Conversa escrita em colaboração docente e discente



Fonte: Acervo da autora, 2019

Não há dúvidas de que a escolha desse dispositivo contribuiu para que a aprendizagem ocorresse, de forma significativa, no âmbito da formação inicial de professores, na medida em que possibilitou estabelecer uma relação direta com a realidade dos praticantes e fomentar a colaboração, o diálogo, a partilha e os debates '*dentrofora*' da sala de aula.

2.4.3 Vídeos, filmes e documentários fomentando lembranças e narrações: memória, ficção e invenções nas histórias de si

Como dispositivos de formação e ação pedagógica, filmes e documentários foram

usados na disciplina PPP, como forma de construir aprendizagens significativas, por meio da linguagem cinematográfica, vista como arte no cotidiano escolar. Como ressalta Fresquet (2013, p. 19),

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, acada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.

Considerando a complexidade do vivido, o cinema assume um espaço de *'aprendizagemensino'* relevante na formação das gerações, presente e futura. Nesse contexto, constitui um novo sistema de linguagem no registro da realidade social, e dispositivo de validade científica aplicável à educação escolar. Com efeito, a relação do cinema com a educação é bem antiga. No entanto, sempre houve uma forte resistência dos educadores à utilização do cinema na prática educativa, decorrente do não reconhecimento do trabalho de arte como instância produtiva da sociedade. Desse modo, o cinema era tratado como entretenimento, introduzidos no ambiente escolar, por meio de projetos educacionais. Esse entendimento ainda se faz presente em algumas escolas, quando “a exibição de filmes se volta exclusivamente, para o ensino de conteúdos curriculares, sem levar em conta sua dimensão estética, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema”. (AMARAL; SANTOS, R.; SANTOS, E., 2018, p. 2).

No entanto, como nos alerta Deleuze (2007), educação e cinema não têm a função de informar, ou mesmo comunicar; mas a de, mediante o exercício da alteridade, conduzir a educação a novos lugares; a pensar o diferente. Desse modo, não basta utilizar esses dispositivos como entretenimento ou simples fontes de informação: é preciso ir além, pois como afirma Freire (2004, p. 33) “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Se “aprender é uma aventura criadora” (FRESQUET, 2004, p. 69), como acentua o autor, a produção de conhecimentos demanda a apropriação desses dispositivos, de forma adequada, e sua exploração, integrando-os a práticas pedagógicas que enfatizam o diálogo e a interação, além de processos colaborativos e autorais.

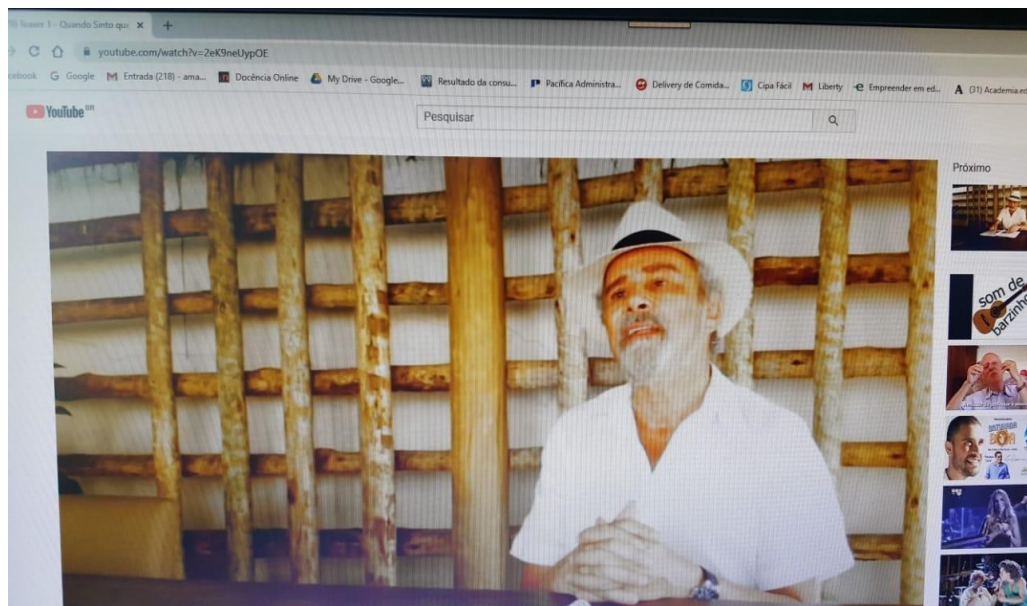
Desse modo, em nossa pesquisa, lançamos mão do cinema - particularmente de vídeos, filmes de curta metragem e documentários, como dispositivos (des)organizadores de práticas culturais; o que representou, a um só tempo, tanto um desafio, como novas possibilidades para

a educação.

Sabemos que pessoas são detentoras de conhecimentos, sentimentos, memórias e experiências diversas. Portanto, pesquisar com elas representam, a um só tempo, tanto um desafio, como novas possibilidades para a educação. Essas possibilidades fizeram emergir narrativas das mais diversas, envolvendo questões raciais, econômicas e, por vezes, sensações de impotência e inferioridade, que foram respeitadas e valorizadas.

Para melhor compreender como estratégias e práticas educacionais promovidas e mediadas pelo digital em rede favorecem a vivência da pesquisa em contextos formacionais, solicitamos ao praticantes que, a partir das discussões sobre o documentário “Quando sinto que já sei” (2014), contassem um pouco suas memórias de escrita e leitura, e as postassem no grupo da disciplina no *WhatsApp*. (Figura 22)

Figura 22- “Quando sinto que já sei”



Fonte: QUANDO, 2014²⁷

Na medida em que a narrativa oral e escrita ressignifica a história, por meio da memória, é possível compreender a inter-relação que se estabelece entre memória, história oral e narrativa. Nesse processo, o que está em jogo além das lembranças do passado é a tessitura do tempo presente e, inúmeras vezes, de um tempo futuro.

Na contemporaneidade, acentua Sarlo (2007), abundam narrações não ficcionais: depoimentos, histórias de si, entrevistas, autobiografias, lembranças e memórias, entre outros.

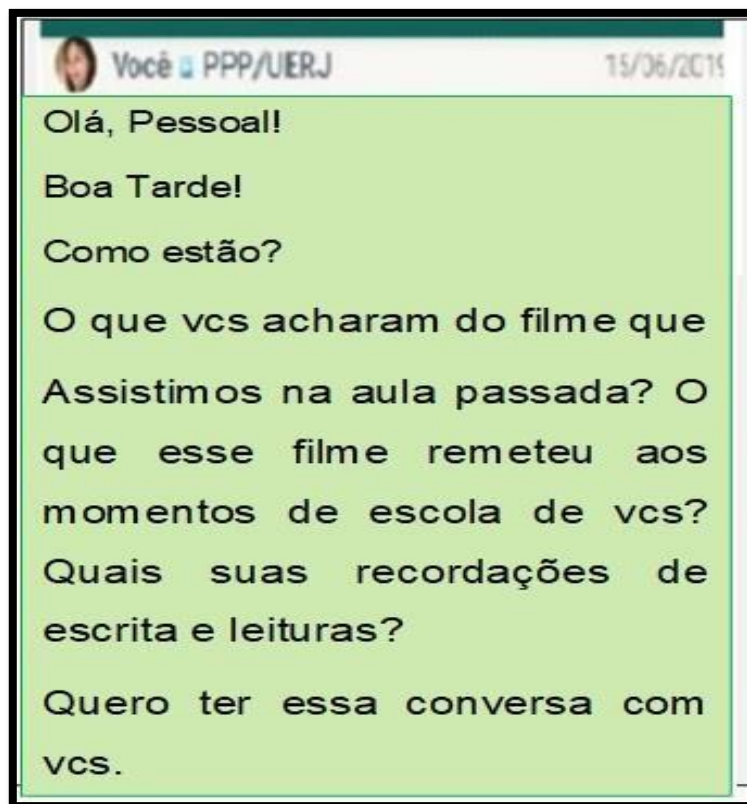
²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2eK9neUypOE>. Acesso em: 16.mai.2020.

Essas narrações recuperam o valor da palavra, que dá sentido à experiência, dando relevo à dimensão subjetiva, mediante memória social ou pessoal.

Alves (2008) afirma que, quando conversamos, entrevistamos, discutimos ou ouvimos os professores que vivem os cotidianos, emergem em todas as falas uma multiplicidade de alternativas que são tecidas nos *'espaçostempos'* em que atuam. Assevera, ainda, que “guardadas na memória, aparecem, mal se mostra algum interesse em ouvi-las, dando-nos inúmeras pistas sobre um número de questões acerca dos modos como, na prática social (...) são produzidas e encontradas soluções locais” (p. 11-12).

Nessa perspectiva, para além de sua apropriação didática como simples ilustração dos conteúdos formalizados nos programas curriculares oficiais, forjamos atos de currículo, tendo em vista a emergência de memórias e narrativas que ressignificaram o já construído (Texto 12).

Texto 12- Currículo em ato



Fonte: A autora, 2019

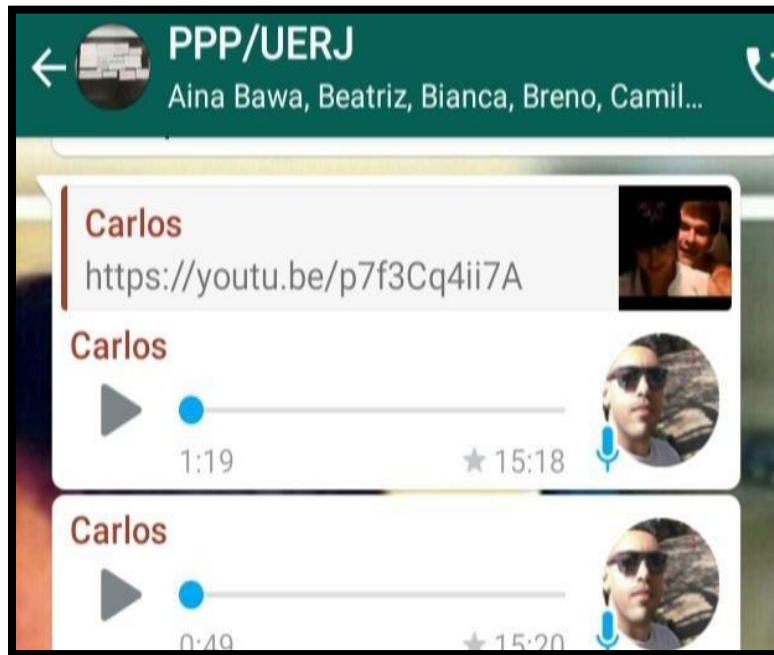
A partir do filme “Ghost do outro lado da vida”²⁸, o praticante Carlos narra suas memórias. O filme conta a história de Sam Wheat, um rico banqueiro, morto ao reagir a um

²⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LvyiCJhGNEE>. Acesso em: 27 jun. 2021.

assalto, e cuja namorada, Molly Jensen, foi deixada para trás, e está correndo perigo. Seu amor por ela o impede de descansar, e ele fica preso entre o mundo dos vivos e o dos mortos para cumprir uma última missão: salvar sua amada.

Carlos em vez de escrevê-las, preferiu fazê-lo por meio do áudio do *WhatsApp* (Figura 23),

Figura 23 - Narrativa por meio de áudio



Fonte: *WhatsApp* do grupo, 2019

Praticante Carlos: *“Esse me remete à infância. Naquela época não tínhamos acesso a essas coisas Netflix e internet; então a gente alugava uma fita, um filme e reunia a galeratoda e a família. Os amigos dos bairros e a galera da comunidade se reuniam em casa para assistir a um filme. Lembrando, né, que nem todo mundo tinha acesso também, nem todo mundo tinha videocassete em casa. O meu pai na época era servidor na Câmara, e tínhamos uma condição melhor, condição boa. Era isso, essa lembrança que todo mundo se reunia lá; os amigos. E foi um filme que marcou, porque eu lembro uma cenainteressante; essa cena da morte. A gente assistindo ao filme, quando recebe um telefonema que uma vizinha nossa acabara de falecer, e ninguém queria ir lá dar a notícia para o esposo dela”.*

Carlos associou a lembrança do filme aos momentos de encontro entre os amigos e familiares. A experiência de alugar uma fita e encontrar, todos, remete às lembranças de infância. Em sua narrativa, expressa: *“Lembrando, né, que nem todo mundo tinha acesso também, nem todo mundo tinha videocassete em casa. O meu pai na época era servidor na Câmara, e tínhamos uma condição melhor, condição boa”*, deixando evidente a desigualdade social.

Sobre a questão relacionada à temática da desigualdade social, Canclini (2009) afirma

que, como contraponto à primeira modernidade – liberal, democrática e integradora –, a contemporaneidade se caracteriza por uma modernidade seletiva e excludente em escala global, em que o mais importante são as diferenças passíveis de integração ao mercado transnacional. Nessa perspectiva, as desigualdades são acentuadas, mas vistas como algo ‘normal’ para a reprodução do capitalismo.

As diferenças e desigualdades deixam de ser fraturas a superar, como queria, com a ingenuidade que conhecemos, o humanismo moderno. A relativa unificação globalizada de mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais: uma prova é o enfraquecimento destes termos e a substituição por estes (p. 92).

A narrativa de Carlos é realidade para muitos, ainda hoje. Apesar dos avanços tecnológicos e contexto do digital em rede, a *Internet* não é democratizada; muitas pessoas ainda não possuem acesso a ela. É bem verdade que a mudança desse cenário exige dos governos uma política de inclusão consistente, que garanta aos indivíduos o direito à informação e aos seus benefícios, dado que as tecnologias devem ser assimiladas e utilizadas, de maneira eficiente e eficaz. E, Carlos continua...

Praticante Carlos: *“E só para ressaltar, galera, é que quando somos crianças, trabalhar essa questão da morte é muito difícil, e esse filme começou a me mostrar essa questão um pouco melhor. Porque a morte sempre nos é mostrada com o uma historinha de mentira, que o amigo, o tio, a tia e o vovô foram viajar; e ali o filme já mostrava essa questão - a questão espírita também”.*

Eis mais um exemplo de como o filme foi marcante e formacional para Carlos. Além de ser um momento de alegria e união, também o ajudou a entender o significado da morte. A perda da sua vizinha indica que as apropriações de uma obra fílmica e as memórias não estão associadas somente ao conteúdo, mas também aos sentidos que lhes são atribuídos.

Com efeito, os filmes evocam nossas lembranças, objetos, músicas que marcaram as nossas vidas, ou experiências que nos fizeram sonhar e perceber outros mundos. O cinema ao se apropriar dos vários elementos culturais de nossas vidas, possibilita-nos, no tempo presente, resgatar lembranças passadas, com um olhar outro, dado que vários elementos entram em jogo, quando se narra uma história pessoal. Não se trata somente de nossas lembranças do passado, mas também de uma tessitura ligada ao contexto (atual) do nosso presente. Ao relatarmos nosso modo de viver, no dia a dia, concoedamos com Galeano (2012) quando afirma que muito embora os cientistas digam que somos feitos de átomos, um passarinho lhe contou que também somos feitos de histórias.

Essas narrativas apresentam características que se opõem a aspectos próprios das pesquisas positivistas, como, por exemplo, o de objetividade, o de neutralidade e o de verdade,

haja vista que, ao narrar, por meio da memória, o praticante elege aquilo que considera importante, não havendo, portanto, intenção de informar. Dado que a memória também falha, a história pode ser contada a partir de interesses do narrador.

A interlocução com os praticantes alimenta e revigora nossa pesquisa. Nessa relação dialógica, procuramos apreender suas potencialidades e limitações, ao mesmo tempo em que nos ressignificamos e nos preparamos para outros desafios. Nesse contexto, os sujeitos se assumem como narradores, compartilhando experiências, ao criarem representações de si mesmos e do mundo, de forma interativa. Na narrativa, a seguir, a praticante Cássia, escreve sobre seu interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o processo de construção da identidade docente, e sua escolha pela série de televisão “Merli”, produzida pela TV3, e disponibilizada pela Netflix ²⁹ (Texto 13).

Texto 13 - Narrativa de Cássia sobre a série Merlí



Fonte: WhatsApp do grupo, 2019

Como podemos observar, filmes e TV não são a predileção de Cássia. De sua infância

²⁹ Série disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.netflix.com.br/title/80134797&ved=2ahUKEwi5pd_-uJTkAhW-kGHb9XCig-QFjAAeQIBxAB&usg=AOvVaw2MbdKBUilcDZjMw2i0AbK6. Acesso em 12 abr. 2021.

até recorda de algumas programações, mas enfatiza que prefere outras linguagens. No entanto, como docente em formação, e por refletir sobre o processo de construção de identidade docente e práticas curriculares, optou pela série ‘Merlí’, que conta a história de um professor de Filosofia que tenta, a partir de sua prática docente, desenvolver em seus alunos a reflexão e a crítica, como forma de exercitar a autoria, usando alguns métodos pouco ortodoxos.

Desenvolver a autoria demanda compreender que, nas redes educativas, presencial e *online*, múltiplos processos se manifestam na produção textual e imagética, como a dialogicidade, a polifonia, a interatividade, a colaboração e o compartilhamento, entre outros. Desse modo, agenciar novas aberturas para os sentidos, requer abrir-se aos acontecimentos, às contingências e às incertezas, decorrentes do descentramento de pontos de vista e da necessidade de se confirmar, reorganizar, complementar, e/ou modificar saberes e comportamentos na relação com objetos, eventos e pessoas, o que resulta novos modos de subjetivação no exercício autoral, afirma Amaral (2014).

Para se tornar um autor é preciso autorizar-se a dizer, permitindo-se aparecer, por meio do texto circulado publicamente, perdendo-se dele e nele. Para a autora, nessas redes, a obra se revela, de forma fragmentada, como

[...] toda criação intelectual, expressão do pensamento, que se manifesta na obra, seja por meio de um texto escrito (palavra), imagens e formas, escrita cênica, *performance*, entre outros, a partir da realidade sócio-histórica em que nos inserimos. Nesse sentido, o sujeito deixa-se atravessar pelas diversas vozes que ecoam na cultura em que se insere, sem que se perca em meio a elas; lança um novo olhar sobre o objeto analisado, de forma responsável e responsiva, num processo de recriação, atualizando-o. Atribui, assim, a cada uma dessas vozes o que lhes cabe por direito, enquanto legado cultural, consciente de que nenhuma delas é absoluta, e cria seu próprio espaço do dizer (p. 68).

Nessa perspectiva, as narrativas, como escritas de si, são de grande relevância para a construção autoral. Pelo narrado, recuperamos essas experiências, o imaginado, o sonhado, o não dito que, ao serem escritos, ganham vida e novos sentidos, modificando também o sujeito-autor.

Outra estratégia utilizada para estimularmos a autoria dos praticantes refere-se à produção de vídeos de curta duração; o que será mostrado mais adiante. Essas práticas, realizadas em duplas ou trios, ressaltam nossa intencionalidade de levar os praticantes a ‘aprenderem fazendo’, mediante interação com o Outro, a partir de seus repertórios culturais como base para o processo de criação. Nessa perspectiva, a aprendizagem se tornou significativa, na medida em que os levou não apenas à produção do artefato, mas, também, a conviverem e a negociarem sentidos, em todas as fases de produção do vídeo e de textos coletivos, com autorias conscientes, dinâmicas e criativas.

Desse modo, a produção desses artefatos culturais não se limitou às filmagens. Estendeu-se, ainda, às fases de pré-produção e a pós-produção, que incluem, as seguintes ações, conforme assinala Amaral (2014, p. 184)

- ✓ *Pré-produção* - consiste na elaboração do planejamento e projeto do vídeo a ser produzido, envolvendo todas as demais atividades que serão realizadas, desde a concepção da ideia inicial até a filmagem, propriamente dita, como:
 - ✓ *Sinopse*: trata-se do resumo geral do que vai ser apresentado no vídeo;
 - ✓ *Argumento*: descrição, sucinta, de como irá se desenvolver a ação.
 - ✓ *Roteiro*: divisão do vídeo em cenas, com o objetivo de informar, textualmente, ao leitor, o conteúdo do vídeo.
 - ✓ *Storyboard* - é a representação das cenas do roteiro sob a forma de desenhos seqüenciais, tal qual uma história em quadrinhos; o que facilita sua visualização, pela equipe de produção, antes que sejam gravadas.
- ✓ *Produção* - etapa em que se realizam gravações das cenas. As imagens captadas formam um conjunto de cenas que, reunidas, compõem o vídeo.
- ✓ *Pós-produção* - etapa final, definida pela edição e organização das tomadas gravadas para composição das cenas e do vídeo como um todo.

Com efeito, o digital em rede possibilitou-nos o uso de múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, narrativas sobre suas memórias foram produzidas pelos praticantes, deixando evidente a importância dos filmes em nossa formação. Muitas narrativas que vão para além das simples fruição, fizeram emergir lembranças de sentimentos e emoções.

2.4.4 Rodas de conversas

Como pesquisadoras multirreferenciais, buscamos pesquisar com uma visão ampliada da ciência. Nesse sentido, entendemos que a educação e a formação ocorrem por meio do diálogo, do amor e na relação com o outro. A roda de conversa foi um dispositivo acionado antes mesmo da minha entrada no campo. A professora regente da turma, minha orientadora, é uma docente que, em sua prática, se distancia das estruturas hegemônicas de organização da sala de aula.

Quando falamos em rodas de conversas, de imediato pensamos naqueles momentos informais onde os amigos ou familiares se reúnem, às vezes, na companhia de um bom café, para conversar. O momento da roda é o espaço da interação com o outro e, é neste espaço, que o olhar profundo, a empatia, o amor, a solidariedade, as memórias e a alteridade entram no diálogo. Dessa maneira, trazemos a roda de conversa como um dispositivo da pesquisa num momento de partilha, de escuta, de conversa, de formação. Conversar nessa concepção vai muito além da troca de palavras. Desse modo, as rodas não se limitam a uma dimensão técnica. Partilhar *'fazeressesaberes'* demanda mais que intencionalidade; requer privilegiar privilegiar aquilo que faz sentido para as pessoas, os significados atribuídos por elas, os seus

aprendizados. Nesse sentido, as rodas buscam compreender o outro, refletir sobre as experiências partilhadas, como bem pontua Warschauer (2017, p. 107).

A Roda tem o diálogo como eixo. O que em si propõe aprendizados a serem realizados ou aprimorados, através do treino de algumas habilidades: saber falar, inserindo-se na malha de conversa; saber escutar o que o outro está falando, e não o que achamos que ele está dizendo; colocar-se no ponto de vista do outro, para analisar as situações de perspectivas diferentes, e também paciência e tolerância.

Com efeito, os diálogos construídos na roda são atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada um dos participantes, pois ali são compartilhadas diferentes histórias de vida e leituras de mundo.

3 MÍDIAS, LINGUAGENS E NARRATIVAS

Bem-vindo à cultura da convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídiacorporativa e a mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis.

Jenkins (2006, p.29).

Nesse capítulo, procuramos refletir sobre a cultura das mídias e sua relação com as práticas cotidianas pedagógicas, enfatizando as mudanças do texto escrito impresso para o digital, decorrente da convergência das mídias, que possibilitou que todas as linguagens se misturem num mesmo artefato. Trouxemos, ainda, ao debate, o papel das narrativas nos cotidianos escolares, e sua evolução ao longo do tempo. Buscamos compreender o mundo da contação de histórias, discutindo as configurações das narrativas, com ênfase nas narrativas digitais contemporâneas.

3.1 Cultura das mídias e educação midiática

Considerando que a noção de Cultura, como um construto de diferentes ‘*espaçostempos*’, refere-se à identidade de um povo cultivada por meio das relações mantidas entre homens, técnicas e tecnologia, é inimaginável pensarmos que as transformações culturais ocorrem sem que busquemos soluções para os problemas cotidianos. Construída, coletivamente, ela se reinventa a cada instante, a partir das práticas e das relações socioculturais dos praticantes na sociedade, onde aprendemos a viver em grupo, desenvolvendo nossa identidade. Nessa perspectiva, não há como dissociá-la da educação, dado que não existe processo educativo distanciado das práticas culturais.

A *cultura de massa*, juntamente com a indústria cultural e os meios de comunicação de massa, tem seu desenvolvimento a partir da Revolução Francesa, que busca a liberdade de expressão, e a Revolução Industrial, que dá origem a um mercado consumidor. Seu conteúdo é difundido por meio dos veículos de comunicação de massa - TV, jornais, revistas, rádio, entre outros. Produzida não por aqueles que a consome - o povo, e, sim, pelos proprietários dos meios de comunicação ou por aqueles que os dominam, produzem e comercializam, visando à lucratividade, a cultura de massa objetiva atingir a massa popular, maioria no interior de uma população, transpondo, assim, toda e qualquer diferença de natureza social, étnica, etária, sexual, entre outras.

A Figura 24 refere-se à televisão como um meio de comunicação, cujas mensagens são veiculadas para muitas pessoas, ao mesmo tempo.

Figura 24 - Cultura de massa



Fonte: CULTURA, 2017

A *cultura das mídias*, por sua vez, consiste na passagem da cultura de massa para a cultura digital, a partir de um processo de hibridismo midiático; ou seja, da fusão entre diferentes mídias, e do surgimento de dispositivos que possibilitaram o acesso da população aos meios de comunicação e informação, conforme pode ser visto no Quadro 1, adiante.

Enquanto o consumo cultural das mídias de massa não possibilita aos sujeitos intervirem/modificarem o conteúdo da mensagem, com a popularização do digital em rede é possível experimentarmos a interação com outros sujeitos para além da palavra escrita. Para Couto Junior, Pocahy e Carvalho (2019), nos cotidianos, os praticantes culturais apropriam-se dessas produções, ativamente. Nessa perspectiva, o digital em rede oportuniza a (co)criação colaborativa entre sujeitos, fazendo com que as ideias sejam “debatidas, confrontadas, tecidas e aprimoradas, com vistas a ir além da condição de consumidor de conteúdos, passando também a criar, disponibilizar, discutir e compartilhar suas autorias em rede” (SANTOS; CARVALHO, 2018, p. 34).

Para Santaella (2007) o termo “mídias” tornou-se moeda corrente, apesar de ter uma história.

No início da década de 1990, o termo “mídia” se referia apenas, e quando muito, aos meios de comunicação em massa, especialmente aos meios de transmissão de notícias e informações, tais como jornais, rádio, revistas e televisão. Pouco depois, o sentido alastrou-se para abarcar qualquer meio de comunicação de massas, não apenas os que transmitem notícias (p.118).

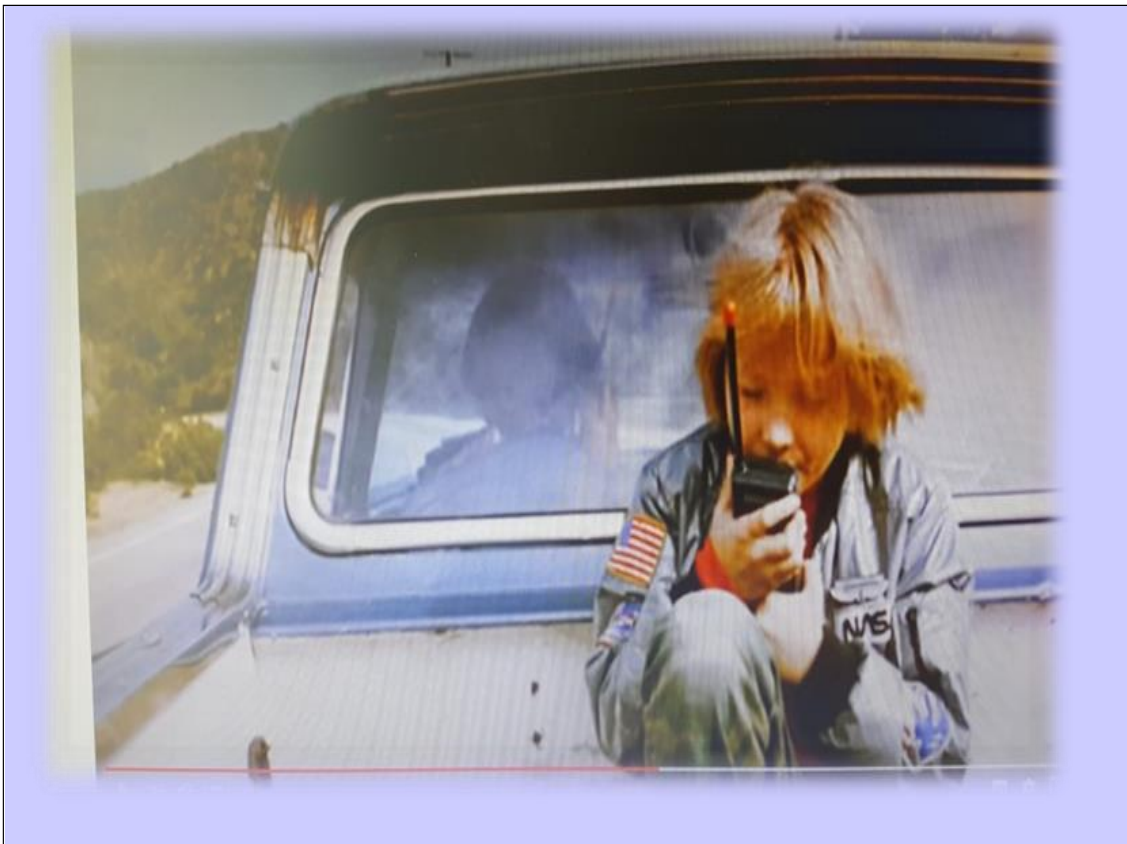
O início da cultura das mídias é marcado pela junção de diversas mídias e linguagens, que conferem aos usuários o direito de escolha, afirma a autora - uma cultura do disponível e do transitório, caracterizada pelo surgimento de tecnologias de pequeno porte. Santaella (2007)

ênfatiza que essas tecnologias, equipamentos, e linguagens que neles circulam, têm como principal característica propiciar a escolha e o individualizado, em oposição ao consumo massivo. Consistem em processos construtivos de uma cultura das mídias, que nos retiraram da inércia da recepção das mensagens impostas de fora, e nos libertaram para buscar informação e entretenimento. Trata-se, portanto, de uma fase de preparação para a cultura digital entendida como um conjunto de práticas, costumes e formas de interação social, realizadas a partir dos recursos da tecnologia digital, modificando modos de ser e estar no mundo. Esses dispositivos, que adentram os ambientes domésticos, começam a personalizar a informação e a comunicação, resultando no que denominamos cultura das mídias.

O filme “Paris, Texas” (1984) constituiu uma verdadeira fenomenologia da época. Foi dirigido por Wim Wenders, que conta a história de Travis, um homem maltrapilho e com amnésia, que após ter desaparecido por 4 anos, é localizado pelo irmão Walt, num hospital na região desértica do Texas próximo à fronteira com o México, e levado para casa, onde reencontra Hunter, seu filho de sete anos, que fora abandonado por sua mãe, Jane. Pouco a pouco, tem início uma reaproximação entre eles, que culmina numa grande amizade e, também, no desejo secreto de reencontrar Jane e reconstruir sua verdadeira família.

Hunter adora se comunicar com seus amigos e familiares, por meio de um *walkman*, um aparelho portátil que lhe permite, ainda, carregar e ouvir seus sons preferidos e, principalmente, sem incomodar outras pessoas. Certa vez, chamado por seus familiares para ver sua mãe, que estavam assistindo num vídeo, ele respondeu: “*Não é minha mãe. “É um filme de minha mãe, muito antigo”* (Figura 25).

Figura 25- Filme Paris, Texas (1984)



Fonte: PARIS, 1984 YouTube³⁰,1984

Santos, R. (2011) estabelece uma comparação entre a cultura de massa, a cultura das mídias e a cultura digital, enfatizando características fundamentais de cada uma delas, como nos mostra o Quadro 1, adiante.

³⁰ Disponibilizado em: <https://www.youtube.com/watch?v=9e590FeeGCM>. Acesso 30 jun.2020.

Quadro 1- Comparativo entre as culturas de massa, das mídias e digital

Cultura de Massa	Cultura das Mídias	Cultura digital
<ul style="list-style-type: none"> • permite a reprodução e a difusão de textos e imagens. □ A cultura de massa tem seu apogeu na segunda metade do séc. XIX. • A cultura de massa fixa e reproduz as mensagens, a fim de assegurar-lhes maior alcance e melhor difusão no tempo e no espaço. • Constitui uma tecnologia molar, que só age sobre as mensagens a partir de fora, por alto, e em massa. • Na comunicação escrita tradicional todos os recursos de montagem são empregados no momento da criação. Uma vez impresso, o texto material conserva certa estabilidade aguardando desmontagem e remontagem de sentido. □ Principal característica é a emissão de um para todos, sem a possibilidade de interferência na produção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Início dos anos 80 acontece ocasionalmente e misturas entre linguagens e meios; misturas essas que funcionam como uma multiplicidade de mídias. • Cultura intermediária do disponível e transitório: fotocopiadora, videocassetes e aparelhos para gravação de vídeo, <i>walkman, walkie-talkie</i>. • Indústria de videoclipes e videogames, justamente com a expansiva indústria de filmes em vídeo para serem alugados nas videolocadoras. • Culminância da TV a cabo. • Cultura que preparou a sensibilidade dos praticantes para a chegada dos meios digitais cuja marca principal está na busca dispersa, linear, fragmentada e individualizada da informação. • Principal característica é propiciar a escolha e consumo individualizados, oposição ao consumo massivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rápido desenvolvimento da multimídia que produziu a convergência de vários campos midiáticos tradicionais (convergência de mídias). □ Mistura de áudio, vídeo e imagens, referindo-se, portanto, ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto e programas). • Cultura da digitalização e da compreensão de dados. □ Quaisquer desses dados híbridos podem ser sintetizados em qualquer lugar e em qualquer tempo para gerar produtos com idênticas cores e sons. • A hipermídia digital autoriza e materializa as operações clássicas e amplia consideravelmente a dinâmica de usos a partir de variadas interfaces, arquivando, recuperando, distribuindo informação. □ Principal característica é a possibilidade de autoria pelos praticantes, numa posição de cocriação, de forma não sequencial, multidimensional.

Fonte: SANTOS, R. (2011. p. 47)

Jenkins (2006, p. 29), afirma que a cultura das mídias prepara e viabiliza uma cultura da convergência, caracterizada pelo

fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação de múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam.

Essa convergência, afirma o autor, define transformações tecnológicas, mercadológicas,

culturais e sociais, não ocorrendo por meio de equipamentos, por mais sofisticados que venham a ser, mas nos cérebros dos consumidores individuais e em suas interações com outros. Mais do que uma mudança tecnológica, a convergência altera a relação entre as tecnologias, indústrias, mercados, gêneros e o público, em geral. O autor alerta que, se por um lado, grandes empresas de mídia detêm a concentração dos meios de comunicação e audiência, ameaçando a liberdade de expressão, por outro, as novas tecnologias de mídia ajudam as pessoas, em nível de participação, a criar e distribuir conteúdos de mídia, mais diversificados, oferecendo, desse modo, novas oportunidades democráticas.

Santaella (2007), ao estabelecer um paralelo com a cultura digital, apresenta cinco ‘gerações tecnológicas’ que são: tecnologias do reprodutível; tecnologias da difusão; tecnologias do disponível, apresentada, anteriormente; tecnologias do acesso e a tecnologias da conexão contínua ou tecnologias móveis, e afirma que:

Já estamos imersos neste momento [...] na quinta geração de tecnologias comunicacionais. Os meios de comunicação de massa eletromecânicos (primeira geração) e eletroeletrônicos (segunda geração) foram seguidos por aparelhos, dispositivos e processos de comunicação *narrow casting* (terceira geração). Ao mesmo tempo em que iam minando o domínio exclusivista dos meios de massa, esses processos preparavam o terreno da sensibilidade e cognição humanas para o surgimento dos computadores pessoais ligados a redes teleinformáticas (quarta geração). Estes, por sua vez, foram muito rapidamente sendo mesclados aos aparelhos de comunicação móveis (quinta geração), constituindo assim, em muito pouco tempo, cinco gerações de tecnologias comunicacionais coexistentes (p. 194).

Para a autora, a quinta geração está relacionada à ubiquidade, com acesso em espaços físicos não contínuos; dos usos dos *smartphones*, dos aplicativos, óculos, relógios e pulseiras com tecnologias. Todos esses avanços até a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede são desdobramentos dos três princípios que regem a cibercultura: a liberação do pólo; a conectividade generalizada e a reconfiguração social.

Kellner e Share (2008) defendem a necessidade de se desenvolver uma educação para leitura crítica das mídias, uma resposta educacional que amplie a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias, além de aprofundar o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre os meios de comunicação e o público, a informação e o poder.

A produção de mídia alternativa permite que os alunos criem suas próprias mensagens, desafiando textos e narrativas de mídia. No entanto, atuar nessa direção requer: (a) a valorização do conhecimento prévio dos alunos, para que descubram conexões entre suas experiências de vida e a escola; (b) abertura para o diálogo, a reflexão e a crítica; e (c) adoção de uma prática transformadora, mediante a tessitura do conhecimento, de forma interativa, dialógica e

colaborativa. Nessa perspectiva a mediação docente se torna fundamental, para os alunos possam se tornar cidadãos socialmente ativos e, ao mesmo tempo, transformar a sociedade em uma democracia, menos opressiva e mais igualitária.

Dessa maneira, a partir dos meios de comunicação, narrativas são produzidas com a participação de todos os envolvidos, construindo o que Lévy (2000) considera como ‘inteligência coletiva’; ou seja, cada praticante colabora com base em seus conhecimentos. “Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que as pessoas sabem” (LÉVY, 2003, p. 29).

Para tanto, essas novas formas de produzir escrita colocando-se como ‘*praticante pensante*’ na sociedade e nas relações de criar e pensar sobre o conteúdo é uma característica marcante da cultura da convergência, pois a produção de conhecimentos acontece em mão dupla de cima para baixo, de baixo para cima, ou vice-versa, porque não existe uma ordem hegemônica, ao passo que os produtores também pensam as histórias a partir das narrativas dos praticantes que produzem letramentos digitais/multiletramentos.

3.2 Múltiplas linguagens: o audiovisual em foco

A multimodalidade vem sendo cada vez mais utilizada no processo educativo, não apenas para transmitir mensagens e conhecimentos sob diferentes formas, como músicas, imagens estáticas e em movimento, e performances. A multimodalidade também está presente na linguagem. Assim, todo texto pode ser multimodal. Kress e Van Leeuwen (2001) afirmam que o simples destaque do título, os usos de diferentes tipos de letras, tamanho, e cor, tornam qualquer texto escrito multimodal. Para Xavier (2004, p. 175) o texto multimodal em sendo a “fusão de diversos recursos das várias linguagens numa só tela de computador acessíveis simultaneamente em um mesmo ato de leitura, provoca um construtivo embora volumoso impacto perceptual cognitivo no processamento da leitura”.

Com efeito, também podemos destacar a hibridização dos gêneros que se encontram em ambiente digital como fator influente e marcante na comunicação da rede, na medida em que são elaborados por uma diversidade de elementos, incluindo o verbal, o oral e o visual. Apresentam, desse modo, uma aproximação entre a fala (oralidade) e a escrita. Somada a essa constatação, importante frisar o quanto a imagem ganhou espaço em nossas vidas; e isso se comprova, por exemplo, pelo número considerável de documentos textuais, presentes nas práticas cotidianas, que trazem consigo não apenas a linguagem verbal ou escrita, mas um

grande contingente de recursos visuais imagéticos.

Não há dúvidas de que as potencialidades comunicacionais e interativas da cibercultura (SILVA, 2003, 2014) contribuem para a ressignificação do processo de ‘*aprendizagemensino*’, na medida em que, por meio de uma multiplicidade de linguagens, desafiam-nos a incorporar as transformações da contemporaneidade às práticas pedagógicas. Desse modo, as múltiplas linguagens, assim como o discurso e a autoria podem ser forjados, numa nova dinâmica, possibilitados pelas tecnologias digitais. Como um meio de comunicação, de enunciação e compreensão, essas diferentes linguagens - corporal, verbal, escrita, pictográfica, audiovisual, entre outras, constituem formas de comunicação social.

Com efeito, tecnologias digitais em rede possibilitaram inovações, que transformaram a experiência audiovisual. Experimentamos uma ‘ecologia comunicacional’ sem precedentes, que se configura pela disseminação de imagens e sons, tecnicamente produzidos, a partir da convergência das mídias; ou seja, da integração entre os dispositivos digitais, em mobilidade, os computadores e as telecomunicações, como *blogs, imagens estáticas e em movimento, histórias em quadrinhos, músicas, performances* e memes, entre outros.

Os memes, entendidos, como experiências de aprendizado que se configuram em linguagens específicas, recriando e reproduzindo situações e elementos da cultura popular, em tom cômico, satírico e crítico. Desse modo, quebram tabus e abrem espaços de discussão e reflexão, configurando-se em elaborações bricoladas de imagens, desenhos, filmes e propagandas, afirma Velloso (2020). Nesse sentido, a autora enfatiza que, especialmente quando abordam temáticas associadas a gênero e sexualidade, constituem estratégias políticas para encontrar brechas que perfuram um sistema que se supõe unilateral e avesso ao diálogo. Um exemplo recente, foram os memes produzidos após o episódio de censura durante a Bienal de 2019, potentes estratégias contemporâneas de subversão e resistência às normas que regulam/governam corpos, gêneros e sexualidades.

Nesse contexto, emerge uma ‘cultura participativa’, na qual as fronteiras entre produtores e consumidores de conteúdo, antes bem delimitadas, começam a se borrar, fazendo aflorar uma espécie de inteligência compartilhada a partir da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades.

Desse modo, somos convocados a consumir, interpretar, produzir e pensar com narrativas audiovisuais diversas, praticantes que somos dessas audiovisualidades³¹ “que nos

³¹ Audiovisualidades consistem na atualização do audiovisual que se viabiliza na combinação de som e imagem. Assim, por exemplo, a TV se atualiza por meio de seus programas, noticiários, peças publicitárias, entre outros, e o cinema por meio de filmes, documentários, e, assim, por diante, como nos ensina Soares, M. (2016).impulsiona

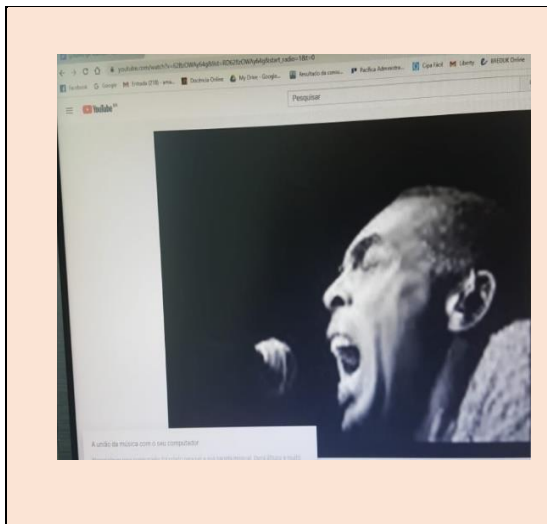
atravessam, nos informam, nos narram, nos agenciam e nos inventam, em um misto de prazer, vigilância, voyeurismo, criação e ativismo”, como afirma Soares, M.C. (2016, p. 83).

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- fazeres, tanto nos espaços-tempos da recepção como da produção,

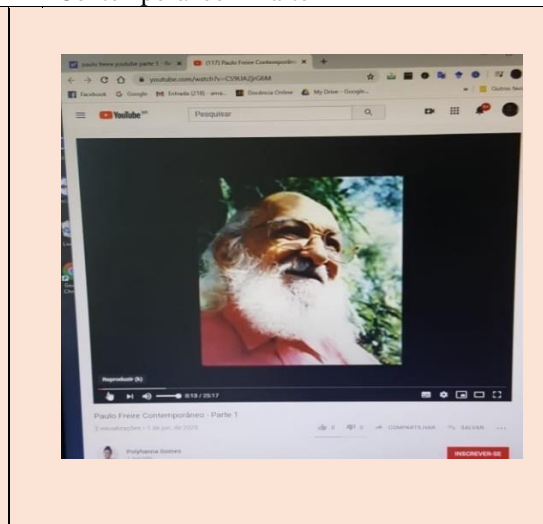
Nessa perspectiva, por meio da *Internet*, é possível acessarmos vídeos, músicas, textos diversos, como mostram as Figuras 25 e 26.

Figura 26- Música – “Pela Internet! (Gilberto Gil)

Figura 27- Vídeo - Paulo Freire Contemporâneo – Parte 1



Fonte: GIL, 2013



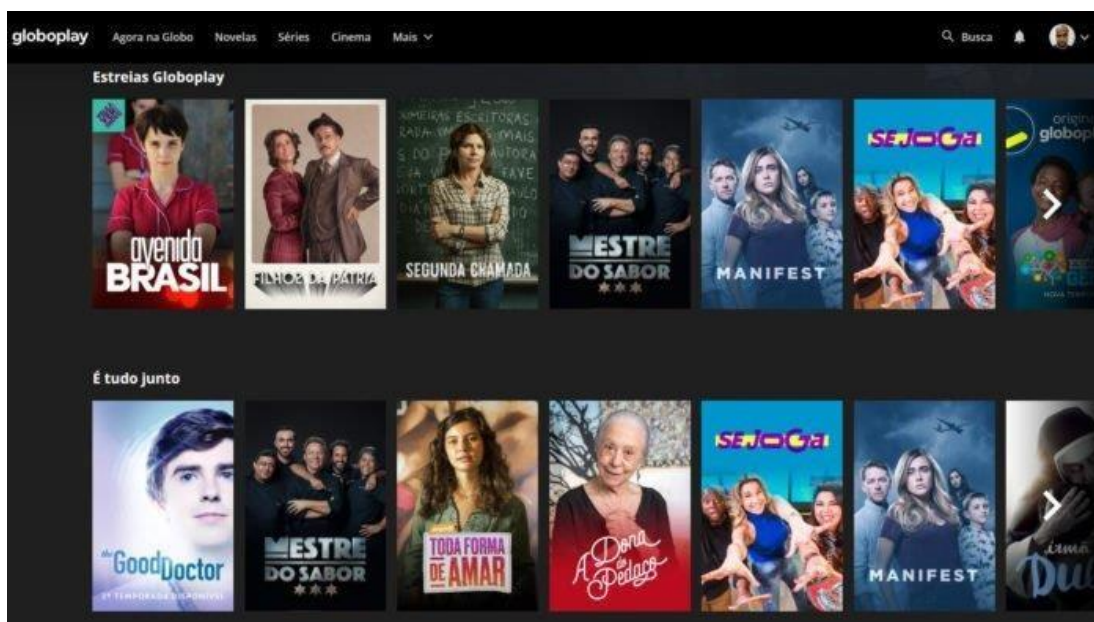
Fonte: FREIRE, 2015

Sabemos que a convergência das mídias influencia nossos modos de ser, estar, agir e se comunicar no mundo. E, portanto, influencia nossos modos de aprender e ensinar. Um exemplodisso, é que, dada a necessidade de isolamento físico, devido à Covid-19, surgiram alternativas às aulas presenciais, como a educação *online*, educação a distancia, o ensino remoto e ensino mediado por tecnologias.

Com vistas a atrair, cada vez mais diferentes públicos, a Rede Globo, vem utilizando a convergência dos meios de comunicação garantindo sua presença nas diferentes redes sociais, adaptando-se às características de cada uma, como, por exemplo, no site *globo.com*, notícias e informações sobre novelas ganham novos formatos. Um diferencial em sua plataforma em *streaming*, pode ser visto com a *Globoplay*, que disponibiliza para o assinante o acesso a séries ainda não exibidas na televisão, além de programas que já saíram da grade, o que nos permite

revisitar antigos sucessos ou atrair o interesse de pessoas que não conhecessem tais conteúdos (Figura 28).

Figura 28- Globoplay



Fonte: CATALOGO, 2019

Apesar dessas considerações, ressaltamos que ainda que a grande mídia apresente novas opções de interação para o público, a maior parte do poder e do alcance se encontra, sob sua responsabilidade, na medida em que é detentora do controle da maior parte do fluxo de conteúdo, permitindo pouca interatividade, num ambiente controlado de opções limitadas.

Com efeito, quando relacionamos comunicação e educação, verificamos que a transversalidade das mídias audiovisuais emerge como um grande desafio para a escola, acostumada a separar os saberes científicos dos saberes comuns, o pensar do sentir, o trabalho do ócio. A produção midiática, nesses *'espaçotempos'*, remete-nos à dimensão emotiva e ao imaginário. Ao mesmo tempo em essas mídias introduzem elementos inquietantes às disciplinas clássicas, demandando nossa reflexão sobre os processos de apropriação e ressignificação dos códigos audiovisuais nas diferentes expressões e manifestações culturais desses espaços, e as novas leituras e escrituras daí decorrentes.

Como mencionado, anteriormente, a dimensão social do conhecimento ocorre na interação do sujeito com os objetos e com outros sujeitos (MACEDO, 2010; PINEAU, 1998), no confronto, na troca de concepções, ideias, teorias, sentimentos e desejos. Essa interação social, geradora de cultura (conhecimento), torna-se possível por meio da linguagem, como nos ensina Bakhtin (2011), dando visibilidade ao invisível. A palavra se transforma em ato. O

homem como sujeito da linguagem, revela o seu modo de ver o outro e o mundo em que se insere. Desse modo, a palavra (pensamento) e o olhar (imaginário) constituem o sentido que conferimos à experiência de estar no mundo.

Considerando o cotidiano dos estudantes de Pedagogia, professores em formação no contexto da cibercultura, cabe a reflexão crítica sobre como as narrativas digitais, produzidas a partir das múltiplas linguagens, apoiadas em diversos dispositivos como *smartphones*, computadores e *tablets*. contribuem para a tessitura do conhecimento, objeto do próximo capítulo.

3.3 Das narrativas tradicionais às narrativas contemporâneas

Narrar histórias é a mais antiga das artes, afirma Ginszburg (1989), argumentando que a narrativa teria surgido a partir da decifração de pistas, por um caçador, “primeiro a narrar uma história porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (senão imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (p. 151-152). Desse modo, alerta-nos, assim como o faz Alves (2008) que, no processo de investigação, é preciso exercitar o olhar e a escuta sensíveis, mergulhar com todos os sentidos no que se quer investigar, na busca por compreender os objetos teóricos e práticos, em seus mínimos detalhes; estimular o processo criativo e não apenas a repetição; incorporar as diferenças; e observar como os sujeitos experimentam o mundo.

Contar e ouvir histórias, mais que uma linguagem prazerosa e educativa, possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Tradicionalmente, as pessoas se reuniam ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. Nesse contexto, (re)contavam histórias, para preservar suas tradições e sua língua, transmitindo, dessa forma, o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade.

Mas, afinal, o que é uma narrativa? Quais são as suas relações com a realidade vivida? O que essas diferentes formas de contar uma história, como a canção “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil (1968)³² a seguir, podem nos dizer?

O rei da brincadeira (ê, José)
O rei da confusão (ê, João)

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x4C46PGp6yA>. Acesso em: 24 set. 2020.

Um trabalhava na feira (ê, José)
 Outro na construção (ê, João)
 A semana passada, no fim da semana,
 João resolveu não brigar
 No domingo de tarde saiu apressado
 E não foi pra Ribeira jogar capoeira
 Não foi pra lá, pra Ribeira, foi namorar

O José como sempre no fim da semana
 Guardou a barraca e sumiu
 Foi fazer no domingo um passeio no parque
 Lá perto da Boca do Rio
 Foi no parque que ele avistou
 Juliana foi que ele viu
 Foi que ele viu Juliana na roda com João
 Uma rosa e um sorvete na mão
 Juliana seu sonho, uma ilusão
 Juliana e o amigo João
 O espinho da rosa feriu Zé
 E o sorvete gelou seu coração
 O sorvete e a rosa (ô, José)
 A rosa e o sorvete (ô, José)
 Foi dançando no peito (ô, José)
 Do José brincalhão (ô, José)

O sorvete e a rosa (ô, José)
 A rosa e o sorvete (ô, José)
 Oi, girando na mente (ô, José)
 Do José brincalhão (ô, José)
 Juliana girando (oi, girando)
 Oi, na roda gigante (oi, girando)
 Oi, na roda gigante (oi, girando)
 O amigo João (oi, José)

O sorvete é morango (é vermelho)
 Oi girando e a rosa (é vermelha)
 Oi, girando, girando (é vermelha)
 Oi, girando, girando

Olha a faca! (olha a faca!)
 Olha o sangue na mão (ê, José)
 Juliana no chão (ê, José)
 Outro corpo caído (ê, José)
 Seu amigo João (ê, José)

Amanhã não tem feira (ê, José)
 Não tem mais construção (ê, João)
 Não tem mais brincadeira (ê, José)
 Não tem mais confusão (ê, João).

Como podemos observar, trata-se de uma canção narrativa, que conta a história de dois amigos, com temperamentos bem distintos: um deles é José, o rei da brincadeira que, por sentir

ciúmes de Juliana, ao avistá-la no parque, com João, seu amigo, e rei da confusão, comete um crime passional, tirando a vida dos dois. A forma como a narrativa é construída pelo autor – o olhar de José para ambos, para a rosa e o sorvete, tudo girando, e a inserção da faca, seguida do ritmo dos instrumentos, acaba por criar uma sequência acelerada de imagens na cabeça de quem a escuta.

Do ponto de vista etimológico, o verbo narrar deriva do latim *narrare*, que significa contar, expor narrando, narrar, dar a saber. Desse modo, as narrativas são práticas humanas nas quais expomos um acontecimento, que sempre estiveram presentes na vida humana, seja por meio dos discursos da oralidade ou das pinturas em cavernas. Presentes nas canções populares, falam do cotidiano de ‘gente como a gente’. Sentimentos, aspirações, conhecimentos, sonhos, derrotas e conquistas dos indivíduos são tematizadas nessas canções, por meio da palavra (letra), que se associa à melodia. Desse modo, para além do prazer que a música nos traz, por seu intermédio, podemos melhorar nossa habilidade de leitura e escrita.

Carson (2000), poeta irlandês, aponta três aspectos importantes das narrativas: em se contadas, elas gostam de ser ouvidas; se ouvidas, elas gostam de ser acolhidas; e, se acolhidas, elas gostam de ser contadas.

Diante disso, antes da criação do alfabeto que muito contribuiu para a nossa forma de contar história escrita, as histórias eram transmitidas, oralmente, o que exigia memorizá-las, como forma de garantir a manutenção do núcleo da narrativa, dado que, a cada vez que era contada, ocorriam mudanças - supressões ou acréscimos de elementos -, e as palavras usadas eram modificadas para garantir que, nas interações, os diferentes públicos pudessem entender o que se contava. Ou seja, desde Antiguidade, os homens contavam histórias, compartilhando saberes, conhecimentos, pensamentos e sentimentos.

Com o desenvolvimento do digital em rede, autores, como Benjamim (1994) apontam para o fim das narrativas tradicionais (após a experiência dos sujeitos na guerra), típicas da redenção judaico-cristã, da libertação revolucionária ou do progresso iluminista, que já não estariam inspirando a imaginação e a crença ocidentais. Nosso entendimento, no entanto, é o de que a narratividade não está em extinção; o que estão sendo reconfiguradas são certas formas de recordação baseadas em tradições ancestrais de experiência herdada, transmitidas fluentemente de uma geração para outra. As noções que herdamos de um espaço e de um tempo enraizados estão sendo profundamente sacudidas pela cibercultura, favorecendo diferentes formas de narrar não lineares como são as narrativas tradicionais, além de possibilitar os usos de diferentes recursos digitais como vídeos, imagens estáticas e em movimento, diferentes plataformas e diversidade de gêneros do discurso, assim como destaca (LEMKE, 2010, p. 1)

Conforme as novas tecnologias possibilitaram artefatos para construir novas relações com a realidade do mundo cotidiano, fomos nos deslocando das narrativas orais para a literatura escrita, do desenho, e pintura para a fotografia, filme e vídeo e da interação com textos fixos para novos modos de participação em sistemas materiais que tornam os textos dinamicamente responsivos à nossa leitura.

No cenário contemporâneo, podemos pensar nas narrativas transmídias que são diferentes formas de criar conteúdos sobre um mesmo tema, em diferentes mídias, como jornais, histórias em quadrinhos, filmes, e jogos digitais, uma vez que uma mídia complementa a informação da outra.

Uma história transmídia, desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor - a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado com atração em um parque de diversões. Cada acesso a franquia deve ser autônomo, para não ser necessário ver o filme para gostar de game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo. A compreensão obtida por meio de diversas mídias sustenta uma profundidade de experiência que motiva mais consumo (JENKINS, 2006, p. 138).

Sendo assim, podemos observar que, nas narrativas transmídias, os conteúdos vão se complementando, e não existe uma única história. Existe um conteúdo que pode ser desmembrado e apresentado com outras perspectivas, em diferentes mídias, como acontece com a franquia de Game of Thrones - Guerra dos tronos (Figura 29).

Figura 28- Games of Thrones

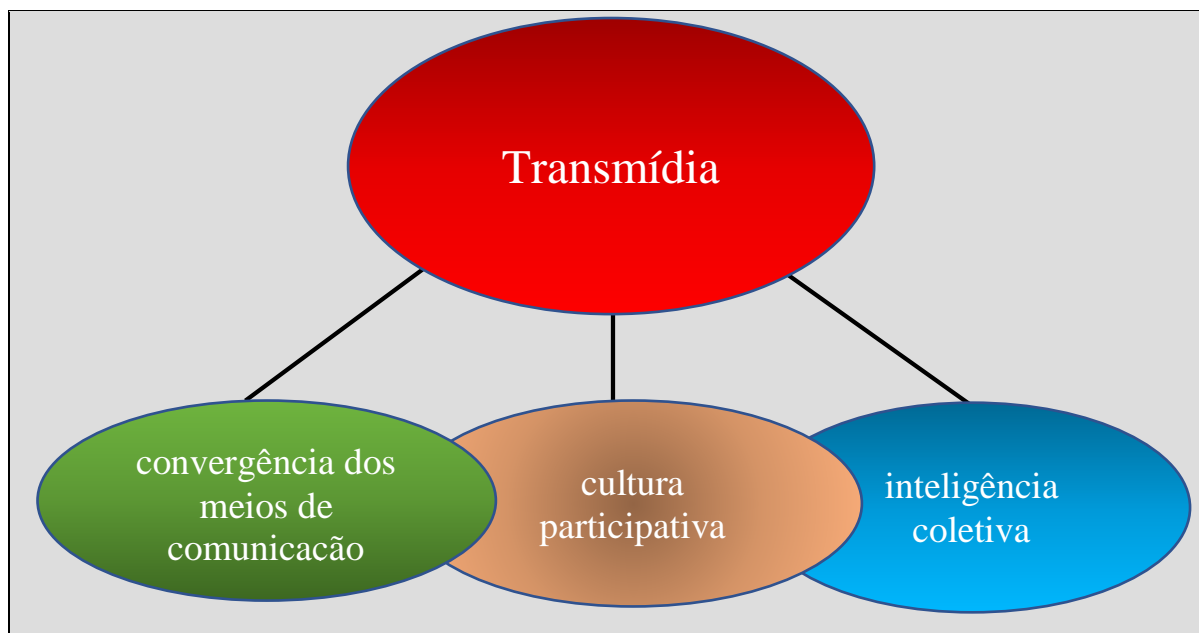


Fonte: GAME, 2020.

O roteirista norte-americano George Martin escreveu uma coletânea de livros de fantasia chamado “A Song of Ice and Fire”. Essa história deu origem a série de TV *Game of Thrones*, produzida pela HBO (Home Box Office), que é um canal de televisão por assinatura norte-americano. Além da história desmembrar-se com narrativas diferentes do livro para a série, outras mídias foram acionadas como é o caso dos *games*, *Thronecast* (série no formato em *podcasts*), jogos de tabuleiros, jogos digitais e história em quadrinhos, que se intercomplementam.

No mundo da transmídia, os praticantes também podem exercer a autoria, contribuindo para o surgimento de novos personagens, assim como rumos diferentes para a história - como é o caso das *fanfics*, um gênero textual que engloba a escrita criativa que são histórias construídas por fãs. “Seus escritores hibridizam ‘o discurso do autor e do sujeito’ quando a estória é recontada, re-escrita, movendo-se para além do que foi dado” (ROJO, 2013, p.75). Contudo, a transmídia se sustenta em 3 pilares: a convergência dos meios de comunicação (Figura 30), que são evidenciados na interseção, a seguir:

Figura 30- Aspectos relevantes da narrativa transmídia



Fonte: A autora, 2020

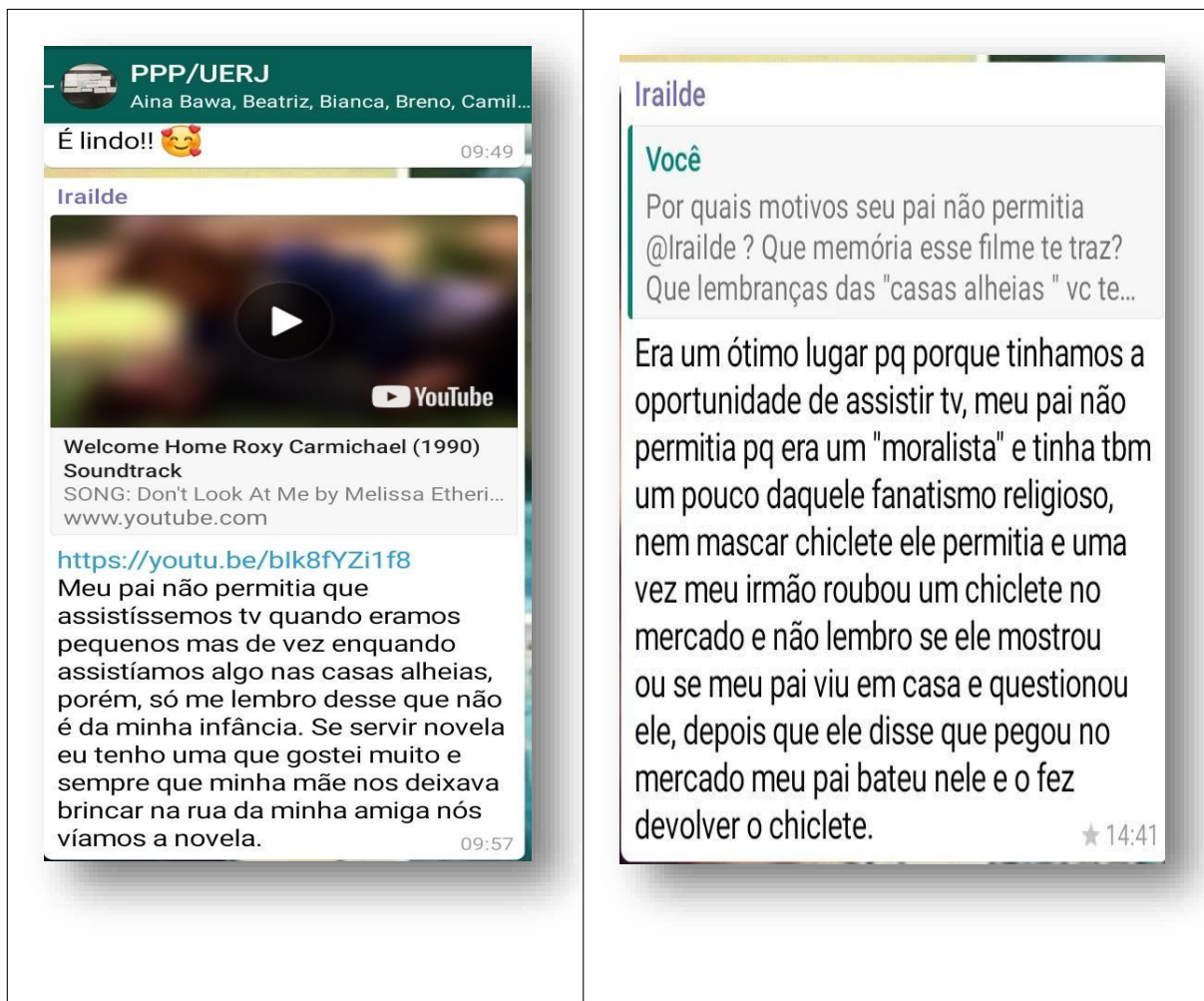
O primeiro pilar de sustentação trata da convergência dos meios de comunicação, entendida por Jenkis (2009) como fluxos de conteúdo por meio de múltiplas plataformas de mídia, da cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e do comportamento migratório do público.

Na medida em que os consumidores buscam novas informações e conexões em conteúdos de mídias diversas, ocorre a transformação cultural. Ainda que essa convergência se dê pela associação dessas mídias, ela ocorre nos “cérebros dos consumidores individuais e em suas interações sociais com outros” (JENKINS, 2009, p. 29-30).

A circulação do conteúdo está diretamente vinculada à participação ativa do consumidor. Nessa perspectiva, o termo “cultura participativa” contrasta com a noção de passividade do público, que deixa de ser um mero consumidor de produtos de mídias e passa a interagir, produzir e compartilhar seu próprio conteúdo midiático. A “inteligência coletiva” (Lévy, 1999), por sua vez, diz respeito ao fato de o consumo ser um processo coletivo, já que ninguém pode saber de tudabarca todo o conhecimento – cada um sabe alguma coisa. Pode-se juntar as “peças” por meio da associação de recursos e habilidades.

Para Benjamin (1994), a narrativa se relaciona ao ato de lembrar. Possibilita, desse modo, o resgate de dimensões pessoais, muitas vezes perdidas com o desenvolvimento do mundo moderno, e recuperadas na relação temporal passada, atual e futura. Sua relevância está na liberdade do leitor para interpretar, ao seu modo, aquilo que é narrado, como evidenciado na narrativa, a seguir (Figura 31).

Figura 31- Memórias de Irailde

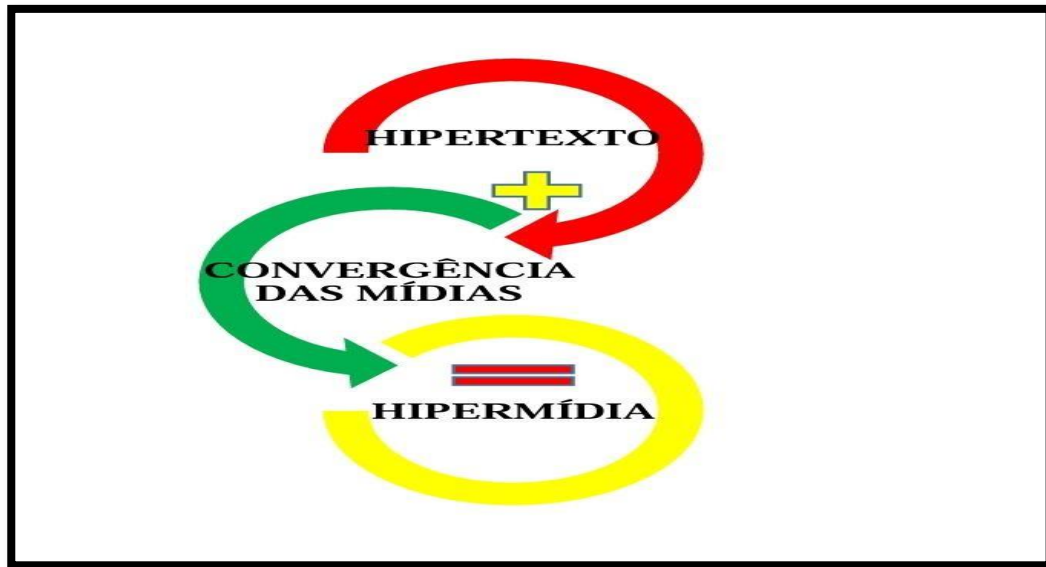


Fonte: *Print do WhatsApp*, 2019

Em pesquisas com os cotidianos, procuramos evidenciar os praticantes culturais, colocando-os no centro de todo o processo de criação de conhecimentos. Vivemos imersos em histórias que dão forma as nossas experiências. Sendo assim, ao contar ou ouvir uma história, criamos um vínculo afetivo com o outro, além de deixarmos registradas nossas experiências de vida. Nesse sentido, concordamos com Alves (2008), que valoriza a narrativa nas diversas redes educativas, argumentando que “ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes de múltiplos relatos que chegam/ chegaram até mim, neles inserindo sempre, o fio do meu modo de contar” (p. 33).

A produção de narrativas digitais consiste na combinação de múltiplas linguagens midiáticas (textos, sons, imagens, entre outros recursos dispostos em um mesmo plano [hipermídia] (Figura 32) que, juntos, constroem a inteligência coletiva.

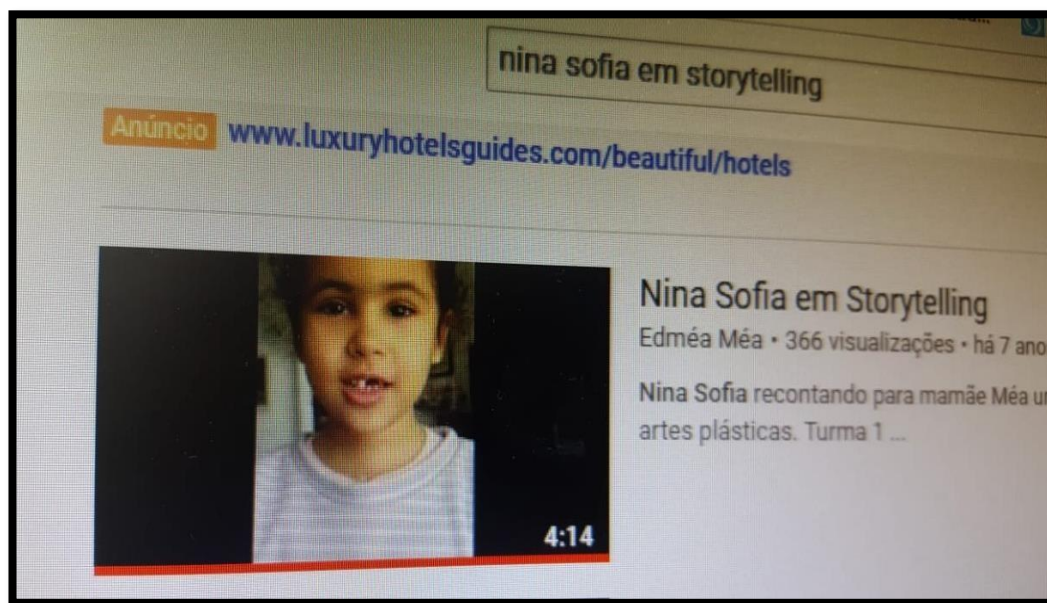
Figura 2- Hipermídia



Fonte: A autora, 2019.

Advindas das práticas sociais, essas narrativas se tornam interativas e multiformes, contribuindo para que os sujeitos envolvidos no processo de *'aprendizagem ensino'* atuem, ativamente, como leitores, produtores, emissores de informações, além de coautores na tessitura do conhecimento, de forma crítica, reflexiva e consciente de sua realidade, compartilhando informações e resultados, como se constata no vídeo de Nina Sofia, no qual a menina reconta, para sua mãe, uma história trabalhada em sala de aula presencial. (Figura 33).

Figura 33- Narrativa de Nina Sofia



Fonte: NINA³³,2012

Lemke (2010) assevera que as narrativas se configuram como uma trama linear, cujos elementos, conforme relatos tradicionais, permanecem inalterados, podendo, ainda, valer-se de mecanismos de hipermobilidade, tornando-se não lineares e não cronológicas, dada a integração de diferentes categorias na hipermídia. Nesse contexto, o leitor pode escolher o percurso que deseja, o que possibilita o seu armazenamento, a cada nova versão.

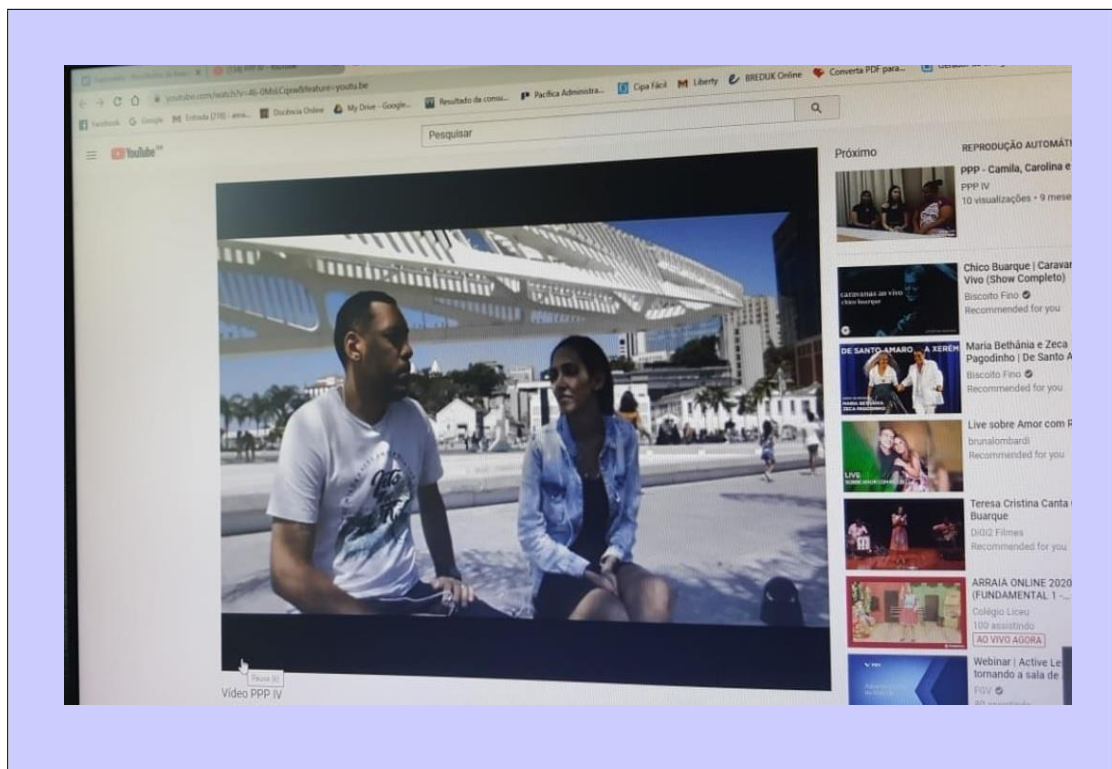
A contemporaneidade é rica em vivências, individuais e fragmentadas, mas é pobre no narrar experiências, enfatiza Benjamin (1994). No entanto, vidas são relatáveis. Narramos nossas próprias histórias e as histórias de outros, como nos ensina Alves (2008).

Por que, então, como questiona Amaral (2014), não criamos atos de currículos narrativos, que levem em conta paixões, buscas, sonhos e vontades dos praticantes, de modo a que essas narrativas abram espaço a múltiplas subjetividades, rompendo com a ideia de um sujeito autocentrado, portador de uma identidade única e engessada? Narrativas que possibilitem que diferentes vozes, posicionadas em relações assimétricas, estimulem outras narrativas, outras subjetividades, que se desenvolvem numa relação de colaboração e interatividade.

O vídeo a seguir (Figura 34), no qual os praticantes Isabel e Carlos narram seus processos de escolarização, ilustra o que aqui chamamos de hipermídia, ou seja, a fusão de várias mídias num ambiente computacional, suportada por sistemas eletrônicos de comunicação.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GnDIyuN9III>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Figura 34-Vídeo sobre processo de escolarização – Isabel e Carlos



Fonte: VIDEO PPP IV, 2019.

O diálogo entre Carlos e Isabel traz reflexões muito interessantes sobre suas percepções acerca do processo de escolarização. Ao refletirem sobre suas ações e reações, compartilham impressões, sentimentos, inquietudes e interpretações, tanto dos momentos bons como das dificuldades vividas nas relações com os professores, nas quais a ideia de alteridade se torna fundamental. Isso lhes possibilita, entre outras ações, voltarem-se para o passado, com os olhos do presente, analisando, com mais segurança, essas experiências, na medida em que constroem novas visões/versões de mundo.

Praticante Carlos: “A gente vê um professor na escola como um membro da família. Como se fosse assim: um tio, uma tia, até mesmo uma mãe ou um pai. Parece que a professora é como uma mãe, uma tia que eu não tenho, entendeu? Cara, tudo flui! Fica mais fácil o entendimento do próprio conteúdo né! Fica mais fácil. Eu já peguei professor de matemática que pô! As vezes a gente carrega traumas, por isso também. Ah, eu não entendo matemática. Às vezes, você não entende matemática, ou você teve um professor que não sabia explicar essa matemática?”

Praticante Isabel: “É aquela coisa... tipo igual a mim. No ensino médio eu percebo (obviamente eu não gostava de estudar matemática) fora isso, que o meu não aprendizado em matemática nos anos iniciais no ensino fundamental I afetou a minha vida escolar toda, porque conceitos que os professores não souberam explicar na quarta série, na quinta e sexta série eu levei de dúvida até o meu Ensino Médio. Questões que os professores falavam: Como você não sabe isso? Como é que você não sabe, e chegou até aqui?”

Praticante Carlos: “Oh, a gente chega em uma outra etapa e é aquilo que eu te falei né! Porque muitas vezes o professor lá atrás, no infantil, cria esse mito para gente:

Ah, você tem que melhorar, você tem que entender isso aqui agora, porque lá para frente não vai ser fácil, o mundo vai ser difícil e não vai ter ninguém para explicar isso aqui, da forma que eu estou explicando.

Então você ali naquele momento já cria um bloqueio. Ai meu Deus, e agora? Já dá um branco na mente. Quem sabe, lá na frente, eu vou entender! Ai você vai adiando, e o sofrimento vai aumentando.”

E, no fluir de suas memórias ...

Praticante Carlos: *“Então, Cara! Hoje eu vejo o processo de escolarização assim: ter passado pela escola né... foi importante, mas...eu acho que a questão da gente interagindo dentro do social... é importante sim! Mas, hoje eu me vejo assim... que o processo de escolarização fora da escola (um pouco da escola também) foi muito mais importante para eu ser o ser humano que eu sou hoje... ter escolhido Pedagogia, de querer ser professor, de querer dar aulas... A gente traz as experiências escolares da nossa infância: a dificuldade que nós tivemos para hoje a gente tentar transformar e mudar o que aconteceu no passado, apesar de ter muitas coisas ainda presente nas escolas, mas eu vejo isso como... assim... um norte que nos faz caminhar para essa área educacional”.*

Carlos narra sua história e relembra o passado com os olhos no presente. Desse modo, deseja incorporar na sua prática, como professor, todos os momentos bons por ele vividos, assim como, em relação aos momentos ruins, fazer tudo diferente; ou seja, oferecer aos seus alunos o que foi prazeroso para ele durante sua vida escolar. Sendo assim, concordamos com (JOSSO, 2004, p. 40).

A situação de construção da 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 e registro.

Em sua fala, Carlos deixa clara a importância das agências de letramento para sua formação no processo de aprendizagem. Rojo (2013), ao apresentar o conceito de multiletramentos, afirma que esse conceito valoriza o olhar plural, ou seja, considera a diversidade cultural, assim como as múltiplas linguagens, semioses e mídias. Na narrativa em destaque, Carlos narra o quão importante foi as aprendizagens fora dos muros da escola; e ainda destaca quanto essas aprendizagens foram importantes na sua formação como cidadão e ser humano, assim como na escolha de sua profissão. Ainda, para Josso (2004, p. 40),

São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica.

Como nos ensina Santaella (2013), essa organização textual caracteriza dois tipos de leitores contemporâneos: o *leitor imersivo*, que tem diante de si e em suas mãos um celular que o possibilita acessar diferentes redes, conectar-se em aplicativos de mensagens, fazer produzir

e assistir a vídeos e gravar áudios, colocando-se na posição de autor-crítico; e o leitor ubíquo, presente em qualquer lugar e em qualquer tempo, compartilhando informações no ciberespaço, enquanto se move, nos espaços físicos da cidade. Como evidenciado no diálogo estabelecido entre os praticantes Isabel e Carlos, sobre seus processos de escolarização.

Um exemplo desse leitor ‘ubíquo’ pode ser visto na Figura 35, a seguir,

Figura 35– Manifestações de junho de 2013



Fonte: Marcelo Camargo/Agência Brasil. SUDRE, 2019.

Trata-se da Jornada de junho de 2013, movimento que expressou o desejo do povo brasileiro por mais democracia e investimentos públicos; um ato de resistência às formas de mercantilização do trabalho e das terras urbanas. A mobilização, iniciada como um protesto contra o aumento das tarifas de transporte público, após sofrer forte repressão policial, ganhou a adesão da população, espalhando-se por diversas cidades do Brasil e do exterior. Nesse contexto, incorporou uma grande variedade de temas, desde os gastos públicos em grandes eventos esportivos internacionais, passando pela falta de qualidade dos serviços públicos - especialmente, educação e saúde, até o protesto contra a corrupção política. Em resposta, diversas medidas foram anunciadas pelo Governo, e o Congresso Nacional votou uma série de concessões, em atendimento a essas reivindicações.

Com imagens de arquivo dessas manifestações, o documentário “Espero tua (Re)volta” (Figura 36) constitui um retrato do movimento estudantil que ganhou força a partir do ano de 2015, ocupando escolas estaduais por todo Brasil. Nele, seus autores tentam compreender as ocupações e suas principais pautas, a partir do ponto de vista dos três estudantes envolvidos, no movimento, que disputam o lugar de fala, e lutam por seus direitos no grêmio estudantil. Sua

exibição, realizada em um de nossos encontros presenciais, no auditório da UERJ, foi aberta a todos os estudantes.

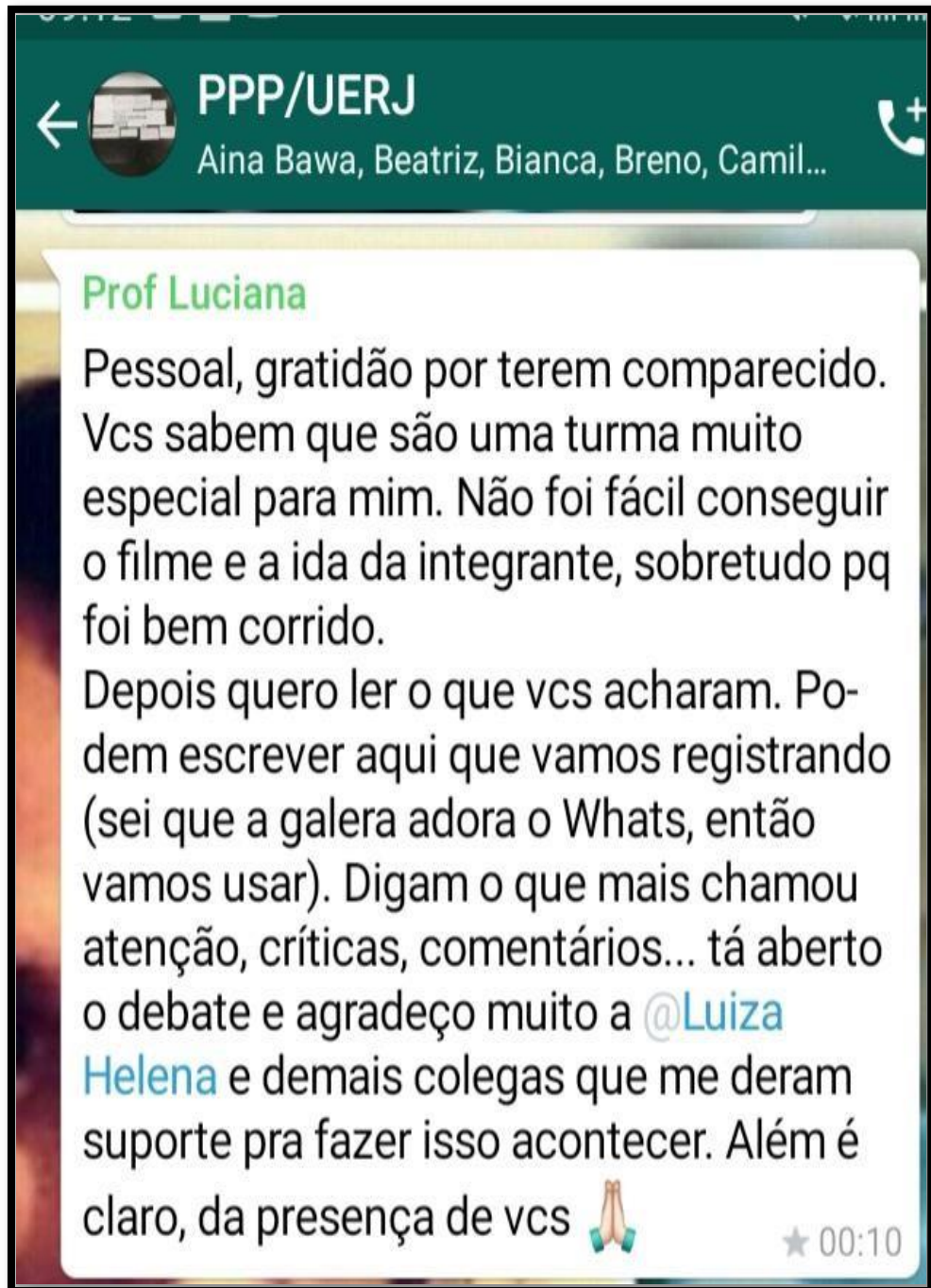
Figura 36- Documentário "Espero tua (Re) volta"



Fonte: Acervo da Autora, 2019

Em continuidade a essa exibição foi realizado um debate com uma das alunas das escolas ocupadas, e que fez parte do documentário. Como o tempo de aula era curto, em geral, esses filmes eram discutidos na aula seguinte. No entanto, sempre interagíamos, para além da sala de aula, pelo grupo da turma no *WhatsApp* (Texto 14).


Texto 14- Convite à participação



Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Logo após a solicitação da professora Luciana, os praticantes começaram a expor os seus sentimentos e suas percepções a respeito do documentário. Nas narrativas, a seguir, fica evidente o quanto o filme mexeu com os praticantes, que se mostraram sensibilizados e motivados com o contexto do documentário (Textos 15 e 16).

Texto 15- Narrativa de Gabriela


PPP/UERJ
Aina Bawa, Beatriz, Bianca, Breno, Camil...

Gabriela

Se eu tivesse que definir esse filme em uma única palavra seria essa: impactante.

É pesado, mas necessário; me emocionei bastante em alguns momentos específicos e senti muita raiva (até xinguei) em outros (principalmente se tratando do comportamento da polícia militar.

Precisamos pensar em educação constantemente. Essa é a nossa ama para o crescimento. Até comentei com a Elaine que gostaria de ter tido essa cabeça aos 17 anos, porque muitas vezes a sensação é de tempo desperdiçado

Me questiono muito em que momento tanta gente deixou de se importar com questões básicas.

A forma como tudo é narrado me envolveu bastante. Quando achei que a história da Maria tinha acabado, depois de 1h, a ambulância chegou e ela foi socorrida.

A Marcela relatando o enquadramento que recebeu na rua de casa com a mãe assistindo, é de doer o coração.

E os meninos tranquilamente seguindo a vida, sendo abordados pela polícia? Não é possível que alguém ache normal um garoto ter de andar com um papel de compra da bicicleta para provar que não é roubada.

Me assusta muito como os órgãos superiores (no sentido de poder mesmo) são tão agressivos e frios.

O policial disse que ia empurrar os alunos caso não liberassem a faixa; e um diálogo de meia dúzia de palavras terminou com muita porrada de cassetete.

Fonte: *Print do WhatsApp*, 2019

Nesta narrativa podemos observar que Gabriela questiona o seu modo de pensar e, até mesmo agir, em períodos passados. O documentário a ajudou a enxergar o seu comportamento quando tinha 17 anos (e que, provavelmente, ela faria tudo diferente), e a fez compreender a ideia de ‘práxis’ defendida por Freire (204), ou seja, a capacidade de refletir sobre sua prática e transformar a sua realidade. Nessa mesma direção, Alves (2012) afirma que:

[...] O ato de conhecer é um ato de aproximação crítica da realidade, ato pelo qual o ser humano, através da sua própria ação reflexiva e crítica, transforma a realidade. Transforma-a porque passa a vê-la de modo diferenciado, o que lhe possibilita uma atuação igualmente diferenciada nos meandros dessa realidade [...] (ALVES, 2012, p.206).

Texto 16- Convite à participação

PPP/UERJ
Aina Bawa, Beatriz, Bianca, Breno, Camil...

Veronica

Olha... Foi muito legal mesmo! Tem muitas partes no filme que são impactantes. Ver estudantes da rede pública buscar seus direitos na educação é gratificante demais, mesmo sabendo que foram ignorados, e que a polícia, que deveria 'ajudar', de certa forma, só prejudica com todas essas agressões. Cada estudante, com um estilo diferente de viver, mas todos com o mesmo objetivo. Infelizmente a educação no Brasil não é vista como prioridade.

No meu ponto de vista, o que mais me chamou a atenção foi ver a menina, que se encontrava no auditório, dizer, ao microfone, que ficaram marcas de toda essa luta: medo, dor, marcas no corpo, E que, hoje, vai às manifestações, mas não da mesma forma.

Essa fala é muito forte, pois sabemos que precisamos ter forças para buscar essa qualidade na educação, e os nossos direitos. Pagamos nossos impostos, que não são baratos, e somos tratados como um nada. Infelizmente!

Esse filme me lembrou o movimento estudantil secundarista, de 2016, que ocupou as escolas, tão bem defendido por Ana Júlia, no vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aNo8BjBObXY>.

Fonte: Print do WhatsApp, 2019

As narrativas quando compartilhadas, ganham o estatuto de 'personagens conceituais'. Não são 'restos descartáveis' das redes educativas, como asseveram Andrade, Caldas e Alves (2019); mas, sim, formas de tecer conhecimentos e significações nos cotidianos, acionados por seus *praticantes*, que nos fazem refletir sobre os processos formacionais. Na concepção de

Santaella (2007), são imagens voláteis, intencionais, que nos permitem compreender os eventos e experiências, ao longo da pesquisa, bem como o modo pelo qual nos apropriamos desses conteúdos. Guardadas em nossas lembranças, essas histórias narradas se revelam sempre que um interlocutor se predispõe a ouvi-las, possibilitando-nos ressignificar nossas experiências, ao fazer emergir memórias conscientes ou não, repletas de sentidos e significações.

4 A EMERGÊNCIA DO(S) LETRAMENTO(S) AOS LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS

Caminhante, são teus passos o caminho e nada mais.
Caminhante, não há caminho, faz-se o caminho ao andar.
Ao andar se faz o caminho, e
ao voltar a vista atrás se vê a senda que nunca se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho, mas sulcos de espuma ao mar.

Antonio Machado

Procuramos, neste capítulo, apresentar os conceitos de alfabetização, letramento, letramentoS e multiletramentos, para melhor compreendermos o percurso histórico e teórico que os envolve, enfatizando as questões identitárias e a diversidade cultural.

Na sociedade atual, em constante transformação, a questão do letramento se insere em nossos cotidianos, de forma intensa e constante, requerendo das pessoas habilidades de pensar e agir sobre o mundo, por meio da escrita, em diferentes situações e contextos.

Estudos sobre letramento começam a surgir, no Brasil, a partir da década de oitenta. Em 1986, em seu livro “No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística”, Mary Kato argumenta que a língua falada culta é consequência do letramento. Tfouni (2010) estabelece a distinção entre alfabetização e letramento, o que representa um marco nos estudos a respeito desses fenômenos. Conforme esclarece a autora, “[...] a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e determinante desta” (p. 32).

Nessa perspectiva, o letramento se relaciona à existência e à influência de um sistema de escrita, socialmente adotado em uma sociedade letrada. Vale dizer que, de diferentes formas, somos influenciados por um sistema de escrita; razão pela qual todos os sujeitos alcançam algum nível de letramento, mesmo os não alfabetizados, dependendo das demandas cognitivas e das mudanças pelas quais passa uma sociedade, quando se torna letrada, das exigências advindas das práticas sociais letradas, e dos eventos de letramento aos quais o sujeito tem acesso.

Enquanto a alfabetização, desenvolvida, em geral, mediante escolarização, refere-se à aquisição de habilidades para leitura e escrita e práticas de linguagem, o letramento enfatiza os

aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Distingue-se, desse modo, da alfabetização, que se insere no âmbito do individual. No entanto, nem sempre a escola favorece o desenvolvimento de práticas que possibilitem aos sujeitos relacionar o que lá aprendem as suas experiências sociais, preocupando-se, exclusivamente, com o processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico.

Alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um simples ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, resultando um ‘aprendizado’ que pouca diferença faz no cotidiano dos sujeitos, dado que não os torna letrados.

Não raramente, os termos ‘letramento’ e ‘alfabetização’ são confundidos por aqueles que desconhecem suas origens e reais consequências sociais, particularmente, quando abordados, nas escolas, sem a responsabilidade de uma prática pedagógica ancorada em estudos da área da linguística (SOARES, M., 2012; ROJO, 2009).

Desse modo, enfatizamos que um indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, um sujeito letrado, no sentido pleno da palavra; muito embora, um indivíduo considerado analfabeto possua algum nível de letramento, como, por exemplo, o analfabeto funcional, que apesar de decodificar o alfabeto, não utiliza a leitura e a escrita como função social, como afirma Soares, M. (2012):

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p. 39).

Para Rojo (2019), o letramento, por trazer, em seu bojo, uma visão socioantropológica, difere tanto do conceito de alfabetização - uma prática de natureza linguístico-pedagógica, como do de alfabetismo, cuja base é psicocognitiva.

Como vivemos numa sociedade urbana moderna, na qual praticamente tudo gira em torno da escrita, sejamos ou não alfabetizados, convivemos com inúmeras as práticas de letramento; razão pela qual o conceito passa a ser plural (letramentos), ressalta a autora, enfatizando que analfabetos podem participar de atividades e práticas letradas, como tomar ônibus, usar cartões bancários, olhar revistas e jornais, entre outros. No entanto, a participação em práticas letradas mais valorizadas, como a escolar, a literária, a da informação jornalística impressa, entre outras, requer ser alfabetizado e ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo.

Embora haja outros espaços de alfabetização, é na escola que os processos de ler e escrever ocorrem, de forma sistemática. Rojo (2009, p. 45) apresenta algumas ações que

diferenciam o ato de ler do ato de escrever, tendo em vista o alcance do *status* de alfabetizado. Para a autora, o ato de ler implica: decodificar, compreender, interpretar, estabelecer relações, situar um texto em um contexto, criticar e replicar. Já o ato de escrever demanda: codificar, normatizar (ortografias), comunicar, textualizar, situar o texto em seu contexto e intertextualizar.

No entanto, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita. Daí a importância de se alfabetizar, letrando (SOARES, M., 2012), dado que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis de reconstrução da leitura e da escrita, por meio de práticas reais, contextualizadas e significativas, devendo caminhar sempre juntos, sem que percam suas especificidades. Ou seja, aprender a ler e escrever incorporando essas práticas no contexto das práticas sociais e políticas. Para Freire (2004), trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política.

Rojo (2009) enfatiza que ainda que o desenvolvimento e a construção de níveis mais avançados de alfabetismo demandem participação em diversas práticas letradas, essa distribuição não é democrática, como mostra o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Daí o papel relevante da escola como agência de democratização dos letramentos.

O alfabetismo é definido pelo INAF Brasil 2018 – resultados preliminares, como a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, ou seja, é a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas (ROJO, 2009, p.43). Se consideramos como analfabetos todos aqueles que não conseguem, em seu dia a dia, produzir tarefas rotineiras ou simples, de forma adequada, podemos indagar: Quem são os alfabetizados? Qual a importância desse reconhecimento, tendo em vista melhor compreensão do conceito de letramento? O INAF Brasil (2018) apresenta cinco níveis de Alfabetismo, como mostra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2- Níveis de alfabetismo

Grupos	Níveis	Competências
Analfabetos Funcionais	Analfabetos	Condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela desses consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.);
	Rudimentar	Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
Funcionalmente Alfabetizados	Elementar	Pessoas que já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares ou uma sequência simples de operações, e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
	Intermediários	Sujeitos capazes de localizar informações em diversos tipos de texto, resolver problemas envolvendo percentagem ou proporções, ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. Essas pessoas também conseguem interpretar e elaborar sínteses de textos diversos e reconhecer figuras de linguagem. No entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.
	Proficientes	Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

Fonte: INAF, 2018³⁴

Ainda, conforme levantamento realizado pelo INAF (2018), e mostrado na Tabela adiante, existe maior predominância da população acima de 50 anos entre os níveis inferiores da escala: analfabeto (58%) e rudimentar (36%), sendo reduzido o percentual de pessoas dessa faixa etária entre os níveis mais altos da

³⁴ Informações disponibilizadas em: <https://ipm.org.br/inaf>, acessadas em: 17 fev 2020, e adaptadas pela autora, 2019

escala de proficiência - nível intermediário (14%) e proficiente (10%).

Tabela 1- Distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e faixas etárias

	Total	15 a 24	25 a 34	35 a 49	50 a 64
Base	002	475	451	615	461
Analfabeto	00%	3%	7%	32%	58%
Rudimentar	100%	12%	16%	35%	36%
Elementar	100%	26%	24%	32%	18%
Intermediário	100%	33%	28%	25%	14%
Proficiente	100%	32%	30%	28%	10%
Total	100%	24%	23%	31%	23%
Analfabeto Funcional	100%	10%	14%	35%	42%
Funcionalmente Alfabetizados	100%	29%	26%	29%	15%

Fonte: INAF, 2018, p. 14

A pesquisa revela que a escolaridade é o principal fator que explica a condição de alfabetismo no Brasil e que, mesmo permanecendo na condição de analfabeto alguns conseguem alcançar o nível de alfabetismo rudimentar e fazem o uso da leitura e escrita em atividades cotidianas, como é o caso das pessoas que estão na fila do banco, que tomam o ônibus, assistem à televisão, passam por letreiros, consultam preços, entre outros.

[...] os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso, são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais [...] (BUZATO, 2009, p. 5).

Antes mesmo de irem para a escola, as crianças entram em contato com a escrita. Oliveira e Garcia (2009) argumentam que “o mundo é um imenso texto, escrito em muitas línguas, passível de muitas leituras” (p. 87). As letras estão em todos os lugares, e despertam a curiosidade das crianças, quando brincam com a sonoridade das palavras e reconhecem semelhanças e diferenças entre elas; manuseiam um livro de histórias infantis, embalagens dos brinquedos, ou, ainda, nas ruas, observando os *outdoors*, propagandas, vitrines, entre outros. Algumas estão imersas nesse contexto, convivendo com adultos alfabetizados e com livros, em casa, aprendendo as letras no teclado do computador. Fazem parte de um mundo letrado, de um

ambiente alfabetizador, como é o caso de Miguel, de 4 anos, que aprendeu a brincar, no *notebook*. como mostrado, na Figura 38, adiante.

Após ter feito um pequeno ensaio de reconhecimento das letras, Miguel se animou e quis escrever a palavra SONIC, nome de um jogo de que gosta muito. O detalhe é que ninguém podia falar nada. Ele tinha que encontrar as letras sozinho. Podemos afirmar que Miguel é um letrado digital?

Certamente, que não! A manifestação de Miguel se relaciona a uma aprendizagem de natureza perceptiva e motora – a memória visual, capacidade para reter uma pequena quantidade de informação visual (letras, figuras, cores) durante um período de tempo curto. A informação retida pela memória visual a curto prazo pode ser elaborada pela memória de trabalho, passar a formar parte da memória a longo prazo, ou simplesmente ser esquecida.

Figura 37- A escrita de Miguel (4 anos)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2020

Para Pegrum, Dudeney e Hockly (2016, p. 17), letramentos digitais são “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e

criar sentido, eficazmente, no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Desse modo, o domínio dos letramentos digitais leva em conta aspectos pessoais, culturais, socioeconômicos e políticos. Alinhada a esse pensamento, Cardoso (2019) identifica e enfatiza três novos macroletramentos: o letramento espacial, que se relaciona, principalmente com as mudanças tecnológicas, e permite que nos movamos facilmente entre 2D, 3D e até 4D; e os letramentos crítico e ético, ambos mais relacionados aos aspectos sociopolíticos das mudanças (embora as mudanças sociopolíticas e tecnológicas sejam, pelo menos, parcialmente interligados). Para a autora o letramento crítico favorece a análise mais apurada das informações que surgem a cada instante, bem como da forma como falamos, ensinamos e conduzimos pesquisas sobre nossas tecnologias. O letramento ético, por sua vez, anda de mãos dadas com a interculturalidade, inteagindo, de forma construtiva e respeitosa para com os outros, especialmente em contextos moldados pela linguística ediferenças culturais, sem falar nas sociais e políticas. E, assevera:

Esses letramentos envolvem um reconhecimento de que, por um lado estamos agora inundados com desinformação, desinformação e falsas notícias, por outro lado, há mais necessidade do que nunca para a construção de pontes interculturais para facilitar a colaboração global no enfrentamento dos desafios que a humanidade enfrenta, desde as mudanças climáticas até o terrorismo (CARDOSO, 2019, p. 463) [Tradução nossa].³⁵

Dada a variedade de letramentos presentes nas diferentes sociedades e culturas, “cada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes, assevera Rojo (2019, p. 19). Desse modo, é preciso considerar que estamos imersos na cultura do digital em rede, que apesar de não apagar as formas anteriores de viver na sociedade, modifica as relações e os modos de viver, exigindo a aquisição de novos letramentos, a partir da convergência das mídias. Desse modo, Chartier (1998) argumenta:

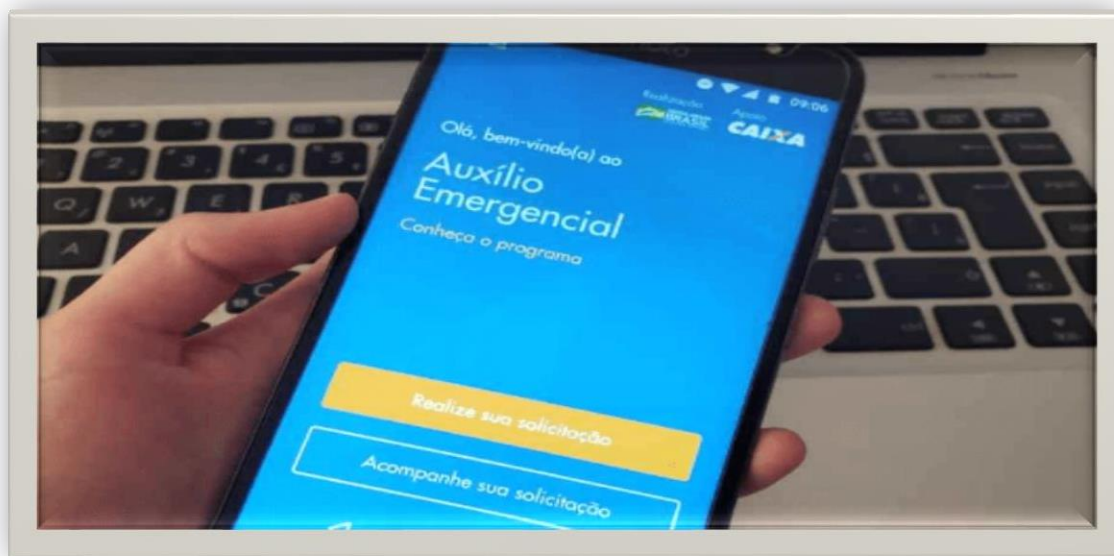
O novo suporte do texto, a tela do computador, permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. (p. 88)

Com a necessidade de isolamento físico, trabalhadores em situação de vulnerabilidade, sem condições de trabalhar e de prover seus próprios sustentos, passaram a depender da ajuda do governo federal, por meio do Benefício Emergencial, que tem como objetivo fornecer proteção emergencial no período de enfrentamento à crise causada pela pandemia do novo coronavírus.

³⁵ These literacies involve a recognition that on the one hand we are now swamped with misinformation, disinformation, and fake news, while on the other hand there is more need than ever for the building of intercultural bridges to facilitate global collaboration in tackling the challenges facing humanity, from climate change through to terrorism (CARDOSO, 2019, p. 463).

Para evitar aglomerações e, como forma de prevenção ao vírus, foi criado um aplicativo para que os interessados fizessem seus cadastros sem precisar, às agências bancárias, além de possibilitar a abertura de uma conta digital destinada àqueles que não possuíssem conta bancária (Figura 38).

Figura 38- App Auxílio Emergencial



Fonte: AUXILIO ³⁶,2020

A apropriação do contexto digital, pelo governo, tem encontrado certa dificuldade na medida em que, parte da população - em especial, as populações de periferias urbanas, não tem acesso à *Internet*, não possuem *smartphones* ou computadores e, sequer, a escolaridade e os conhecimentos mínimos que envolvem a leitura e escrita e os usos no cotidiano como mostram os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF).

Para conseguir o benefício, as pessoas vêm enfrentando filas extensas. De acordo com o jornal *Gazeta do Povo*, recentemente, o ministro da Cidadania, Onyx Lorenzoni²⁷, afirmou que as filas em agências da Caixa para recebimento do auxílio emergencial de R\$ 600, ocorrem em razão da ‘natureza’ e ‘cultura’ dos brasileiros. *“Tem uma parcela da população que não usa o aplicativo, quer dizer, não usa o sistema digital... Ela precisa ir à Caixa, ver o dinheiro, pegar o dinheiro; é uma tradição de algumas pessoas, particularmente as de mais idade”*, disse Onyx.

No entanto, nosso entendimento, é o de que as dificuldades em acionar o aplicativo, e a busca de informações, nas agências da Caixa se relacionam, diretamente, a fatores como idade, escolaridade, sexo,

³⁶ Disponibilizado em: <https://confiraagenda.com/baixar-app-caixa-tem/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

cor/raça, como nos aponta o levantamento realizado pelo INAF (BRASIL, 2018), além de fatores sociais que ampliam as exclusão digital.

Portanto, torna-se necessário pensar o letramento não apenas na perspectiva da escolarização, que valoriza as linguagens oral e escrita, pois desde que esse conceito foi amplamente difundido, há praticamente vinte anos, houve uma variedade de expressões relacionadas ao termo, tais como: letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996); letramento eletrônico (BUZATO, 2001); letramento digital (XAVIER, 2005; BRAGA, 2007); letramento literário (COSSON, 2009); letramento metamidiático (LEMKE, 2010); multiletramentos (ROJO, 2012); letramento multimodal ou multimidiático (BOWEN; WHITHAUS, 2013); letramentos sociais (STREET, 2014). Nesse sentido, partindo da compreensão que as práticas de letramento são múltiplas, dada as diferentes tecnologias empregadas em seu uso, assim como, as diversas linguagens e interações humanas, apresentamos, o Quadro 3, a seguir, elaborado e inspirado nas contribuições de Fernandes (2016), acrescentando definições de letramentos não presentes em seu texto.

Quadro 3 – (Multi)letramentos

Definições	
Multiletramentos (Rojo, 2009)	Um conceito complexo e muita vez ambíguo, que envolve, além da multisseioses ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, pois diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneiras diferentes.
Letramentos múltiplos (Rojo, 2009)	Podem ser entendidos na perspectiva multicultural(multiletramentos),vivenciados por diferentes culturas, nas diversas esferas da sociedade, diferentes práticas e diferenciados textos em gênero dessa esfera
Letramentos multisseiosmíoticos (Rojo, 2009)	Ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses, não somente a escrita, mas também a produção de textos em diversas linguagens, como: a) Verbal oral e escrita, musical, imagética-imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV, nos games; b) Corporal e do movimento-danças,performances,esportes,atividades de condicionamento físico, matemática digital e etc As capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos.
Letramentos multiculturais	Podem ser entendido como uma triangulação entre cultura local, global e valorizada, que pode contribuir para a formação de um cidadão ético, de mocrático, crítico e isento de preconceitos,dispostos a ser

(Rojo, 2009)	multicultural em sua cultura, marcado pelas diferenças sociais.
Letramentos digitais (Buzato, 2009, p. 21)	São práticas sociais amplas que se situam no bojo dos processos de convergência de mídias, interligadas a sistemas de representação produção e circulação de linguagens e mensagens com mediação digital. Um critério de especificidade para os letramentos digitais é a sua propriedade de hibridizar elementos constitutivos de qualquer letramento: (i) formas de mediação (tais como a imprensa, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema etc.); (ii) o sistema de representação (tais como a escrita alfanumérica, as diversas linguagens imagéticas, letramentos diversos praticados por um mesmo sujeito que transita entre os contextos culturais e de práticas diferentes. os diversos tipos de cartografia e infografia, a música); (iii) gênero oriundo de diversas esferas e atividade social e de diferentes tradições culturais que se conectam via TIC); (iv) atitudes ou disposições frente ao texto (ler para procurar informação, ler para criticar, ler para se divertir, etc.) compartilhadas em eventos coletivos de letramentos digitais e (v)
Letramento social (Marinho e Carvalho, 2010)	Abarca as funções que as atividades e habilidades de leitura e escrita exercem na vida social. A ênfase é nos usos que dele fazem os indivíduos e as suas funções para os grupos específicos. É uma prática social sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos.
Letramento político (Cosson, 2010, p. 30)	O letramento político são processos de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia.
Letramento crítico (Rojo, 2009)	Letramentos críticos e protagonistas requer trato ético dos discursos, capacidade de lidar com textos e discursos neutralizados, percebendo seus valores, suas intenções, suas estratégias e seus efeitos de sentido. Leva em conta textos e produtos das diversas mídias e culturas para desvelar suas finalidades, intenções e ideologias (textos discursivos, localizados histórica e ideologicamente, produzindo efeitos de sentido).
Letramento racial crítico (Ferreira, 2015, p.138)	Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos a ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais.

Fonte: A autora, 2019. Inspirada em FERNANDES, 2016

O mundo tem exigido de nós cada vez mais uma postura crítica diante os acontecimentos que atravessam os nossos cotidianos, partindo do princípio que como professores precisamos dialogar com os problemas sociais que pulsam em nossas relações.

Em decorrência do atual cenário político no Brasil, o termo ‘fascismo’ mobilizou o Google no dia sete de outubro de 2018, ano do primeiro turno das eleições para Presidente no Brasil, batendo o recorde de busca, em decorrência das características muito atreladas ao movimento

fascista.

Com a morte do afroamericano Geoge Floyd, asfixiado sob custódia policial, em maio de 2020, o termo volta a ser recorde no *site* de busca. O episódio ganhou repercussão mundial e despertou um movimento antifascista em diversos países, em defesa da democracia e contra a violência e o racismo (Figura 39).

Figura 39 - Manifestação Antifascista



Fonte: REDE Brasil Atual (RBA)³⁷,2021

O caso George Floyd demonstrou que, com os usos das tecnologias digitais em rede, cada vez mais estamos sendo levados a pensar sobre um posicionamento político e de promoção de práticas necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, da participação decisória, da resolução de conflitos, da conscientização dos direitos e deveres de cada um (COSSON, 2010).

Essas mudanças na expressão são indícios de que a variação, no tempo e no espaço, identifica as diferentes relações e tendências de configuração das práticas de leitura e de escrita nas sociedades letradas. Conforme aponta Mattos (2011), o letramento crítico visa à aprendizagem de como se relacionar com o mundo de maneira diferente das tradicionais. É imprescindível deixar claro que ao falarmos em letramento crítico não estamos nos referindo a

³⁷ Disponibilizado em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2020/06/manifestacoes-antifascistas-domingo/> Acesso em: 01 de Maio de 2021

uma leitura crítica dos textos. Além disso, também é de relevância apontar que a noção de texto, trazida nessa pesquisa, não se limita às palavras escritas, mas às diferentes linguagens que possibilitam a comunicação.

Nesse sentido, tratamos os vídeos, aqui apresentados, como textos que trazem ‘*sentindossignificações*’.

Assim sendo, o letramento crítico vai além de extrair sentidos do texto e busca problematizar práticas de construção de sentidos é um (re)posicionar-se “ler-se lendo” (JORDÃO, 2014, p. 87). Nessa lógica, o objetivo do letramento crítico é formar cidadãos capazes de transformar a sua realidade social política, econômica mediante os questionamentos que envolvam as questões de desigualdade e injustiça social.

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula ou fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar a sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou intocáveis. Questiona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas, e as identidades que assume. Alicersa-se no desafio incansável à desigualdade e a opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busca interromper a colonialidade do poder ainda em curso (CARBONIERI, 2016, p. 133).

Comber (2001) ressalta que a proposta do letramento crítico é justamente compreender os privilégios e apagamentos nas práticas sociais, ou seja, no caso da narrativa das praticantes, é pensarmos na identidade engolida e oprimida historicamente. Desse modo, o letramento crítico é definido “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e denominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (DUBOC, 2016, p. 61).

No entanto, pensar em letramento crítico é pensar uma formação para não opressão racial, étnica, de gênero, classe social, capacidade física, localização geográfica. É trazer estas questões para a centralidade das discussões e interrogar os discursos contruídos historicamente em nossa sociedade.

De acordo com Ferreira (2021), a questão racial precisa ser pensada, de forma interseccionada com a questão de gênero e classe social, pois dependendo da classe social as pessoas terão experiências diferentes umas das outras. Ribeiro (2016) também alerta que precisamos entender que somos seres diversos. Pensar de forma interseccional é compreender que não somos homogêneos e partimos de uma mesma experiência, cultura e lutas, classe e gênero.

Essa discussão estabelece uma ponte para dialogarmos com (Ferreira, 2014), que dedica seus estudos, inspirada no princípio da “centralidade do conhecimento experiencial” (Josso, 2004), que ressalta a importância das narrativas e da autobiografia para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo. A autora traz para a discussão uma ampliação do letramento crítico e nos apresenta o letramento racial crítico, uma possibilidade de letrar as pessoas para pensar sobre questões raciais, mas não somente centralizando as discussões na perspectiva negra, mas envolvendo todos os racializados.

Nesse veio, apoiada em Skerrett (2011, p. 314) que explica o letramento crítico racial como uma compreensão, poderosa e complexa, da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos. Ferreira (2015) afirma que:

Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (p. 36).

Com efeito, o letramento racial crítico busca entender como as relações de raça e racismo têm impactos nas nossas relações sociais. Dessa maneira, é preciso buscar uma equidade entre essas relações, não somente em nossas práticas pedagógicas, mas desconstruir o pensamento eurocêntrico e hegemônico presentes nos textos, no discurso, nas imagens, nos materiais, nos livros de histórias e literatura, nos espaços físico das escolas, nas bibliotecas escolares e universitárias, para que todas as identidades raciais sejam representadas.

Desse modo, com a convergência das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens sofrem modificações, combinando uma pluralidade de linguagens (multimodalidade), como imagens estáticas e em movimento, músicas e sons, que modificam as práticas e as formas de estar no mundo e com o mundo.

Como asseveram Santana e Amaral (2020), essa explosão de letramentos em múltiplas culturas e linguagens (multiletramentos) nos alerta para o fato de que:

educar, na atualidade, requer a adoção de uma pedagogia do pluralismo, que considere a diversidade local e a proximidade global, numa perspectiva crítica, exigindo, desse modo, que a escola deixe de agir como distribuidora de informações para dar lugar a um ‘ecossistema pedagógico’ de aprendizagem, comunicação, produção de culturas e conhecimentos, na qual os professores assumem, como líderes intelectuais e políticos, a função de autores e mediadores do processo ‘*aprendizagemensino*’, instigando os alunos a exercitarem a própria autoria (p. 7- 8).

De acordo com Rojo (2012, p. 19), o Grupo Nova Londres propõe alguns princípios sobre como desenvolver a pedagogia dos multiletramentos, como veremos na Figura 40, a seguir:

Figura 40- Princípios da pedagogia dos multiletramentos



Fonte: ROJO, 2012, p. 29

Cope e Kalantzis (2000) sinalizam para as novas possibilidades de ‘aprendizagemensino’ que considerem ações pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens, tendo como foco o praticante, protagonista desse processo dinâmico de transformação e de criação do conhecimento, e não mais um mero reproduzidor de saberes.

As novas semioses advindas com a convergência da cultura das mídias para a cultura do digital, assim como as novas mídias e tecnologias tornam possíveis o acesso às informações e ampliam as possibilidades de compartilhamentos.

Ao passo que todas as novas linguagens vão tomando corpo nas práticas sociais, outros letramentos são exigidos dos praticantes. Os contextos sociais são múltiplos e, conseqüentemente, as práticas e os eventos de letramento que neles circulam. Para Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, vídeos, cores, *links*) dos textos contemporâneos, em ambientes digitais, ou em impressos, compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Desse modo, o leitor assume um novo papel, que é influenciado também pelo amplo acesso e rápida circulação dessa informação.

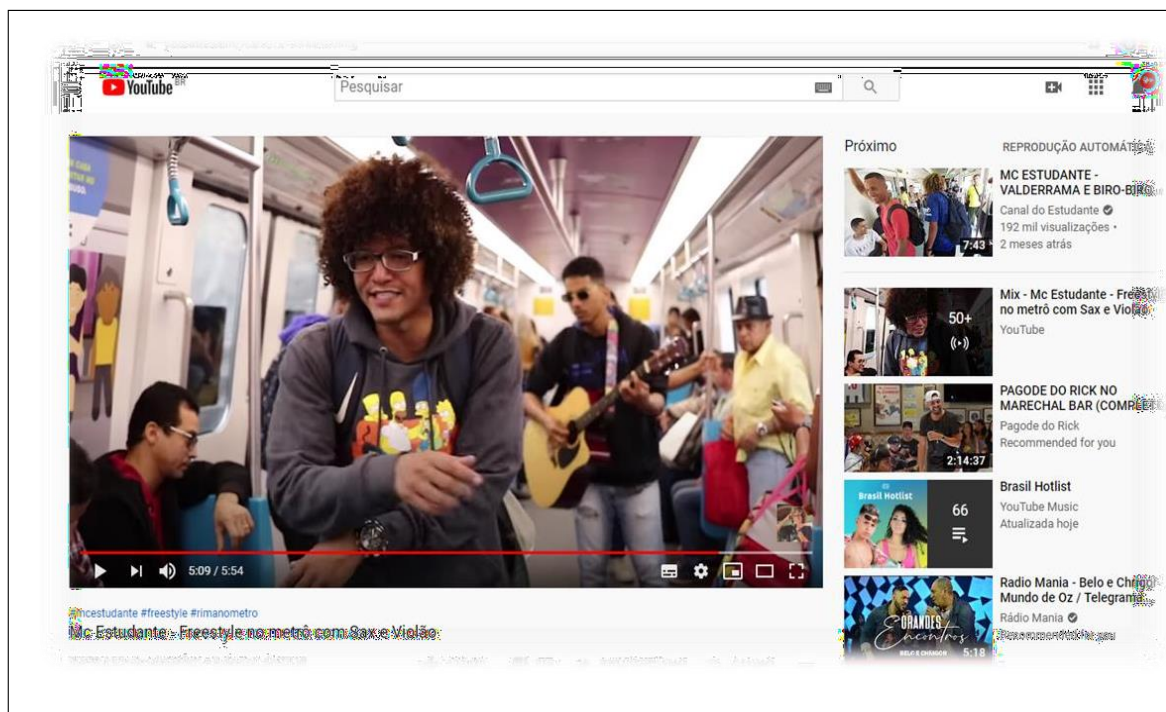
Nessa ótica, Santaella (2004) afirma que, ao se apropriarem das mídias, os usuários podem apresentar perfis cognitivos diversos, como: (a) contemplativo ou meditativo; (b) moventes ou fragmentados; (c) imersivos ou virtuais. Ao lado desses tipos de perfis, acentua a autora, com a convergência dessas mídias, emergiu o leitor ubíquo.

Esse tipo de leitor tem, em mão, dispositivos móveis com os quais transitam por

diferentes informações, entrelaçando imagens, textos e vídeos e formas outras de ler, produzir e fazer circular o texto na sociedade. Nesse caso, existe uma relação de leitura-autoria diante das telas, como apresentado na Figura 41, adiante.

Conhecido como Mc Estudante, um artista de rua com quatrocentos e trinta e um mil inscritos em seu canal na plataforma *YouTube*, é conhecido por fazer apresentações musicais, especificamente o *rap*, e rimas improvisadas, a partir das características, movimentos e roupas dos passageiros, no movimento dos trens e metrô, além de atribuir uma pitada de crítica social as suas músicas.

Figura 41- Múltiplos letramentos na prática



Fonte: MC Estudante, 2019

Como muitos trabalhadores, Mc Estudante busca o sustento de sua família. E o faz, produzindo cultura, por meio de múltiplas linguagens. Sobre isso, Rojo (2012, p. 13) salienta que:

o que hoje vemos a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘populares/de massa/erudito’), desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’.

Dessa forma, o que podemos observar nos vídeos do Mc estudante é justamente essa mistura de linguagens de rimas, de músicas e de gestos, possibilitadas pelo digital em rede, que

leva em conta a diversidade e a pluralidade cultural, características fundantes dos multiletramentos que, na concepção de Rojo (2012), são interativos e colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais e não verbais); e híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Tais características abrem o caminho para outra discussão deste trabalho: o ensino pela perspectiva dos novos letramentos. Os novos (multi)letramentos podem ser concebidos como letramentos hipermidiáticos, dada sua estreita relação com o meio digital enquanto espaço sociocultural. A natureza hipermidiática demanda novas habilidades de letramentos que não eram previstos antes, tampouco desejados, como por exemplo, o questionamento das estruturas de poder, a interatividade/intervenção textual e a construção colaborativa de significados (p.23).

Desse modo, considerando o cotidiano do praticantes desta pesquisa, professores em formação no contexto da cibercultura, cabe a reflexão crítica sobre como suas narrativas digitais, produzidas a partir dos atos de currículo engendrados, e apoiados em diversos dispositivos como *smartphones*, computadores e *tablets*. contribuíram para a tessitura do conhecimento em rede.

5 LUZ, CÂMERA, AÇÃO! AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

GUARDAR

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
 Em cofre não se guarda coisa alguma.
 Em cofre perde-se a coisa à vista.
 Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser
 por ela iluminado....
 Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por
 isso se declara e declama um poema:
 Para guardá-lo:
 Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
 Guarde o que quer que guarda um poema:
 Por isso o lance do poema:
 Por guardar-se o que se quer guardar.

Antonio Cícero, poeta.

Selecionar, organizar e sistematizar os ‘achados da pesquisa’ demanda disciplina, paciência, energia, competência e habilidade de elaboração do texto, para que não resulte em um conjunto de informações que se assemelhem um *patchwork*, ou seja, aquele tipo de revisão que se apresenta como uma colagem de conceitos, estudos e afirmações de diferentes autores, sem que haja um fio condutor capaz de guiar a caminhada do leitor, deixando em evidência a falta de uma autoria própria do texto.

Essas categorias analíticas, a que denominamos noções subsunçoras, são sempre atualizadas quando acessamos uma nova informação, seja no campo empírico, ou teórico. Estabelecê-las, exige da pesquisadora, mobilizar competências teórico-analíticas e hermenêuticas, de forma consciente e criativa (MACEDO, 2000). Na compreensão de que pesquisar é buscar respostas, sempre temporárias, para a realidade investigada, apresentaremos, a seguir, esses ‘achados’, que foram agrupados em duas categorias analíticas, a saber:

5.1 Narrativas digitais acionam memórias de um passado que se presentifica

Lembranças... memórias... experiências... O passado se faz presente, no ‘aqui e agora’ de nossos pensamentos e ações, apontando para o futuro – um vir-a-ser. que nos faz refletir sobre o papel das narrativas.

Para quem narramos? Que histórias decidimos contar, e por quê?

Diferentemente do posicionamento de Benjamin (1994) sobre o declínio das narrativas tradicionais, Sarlo (2007) assevera que, na atualidade, as narrativas se multiplicam, expandindo-se cada vez mais, em gêneros diversos, que dão sentido à experiência, sustentada pela memória. Desse modo, nossas recordações e relatos e o modo como lhes damos sentido sofrem mudanças ao longo do tempo. Isso pode ser percebido na narrativa da praticante, Marli, sobre memórias de sua escolarização, no vídeo produzido, juntamente com Camila e Carolina, para a disciplina PPP. Isso pode ser percebido na narrativa da praticante, Marli, sobre memórias de sua escolarização, no vídeo produzido, juntamente com Camila e Carolina, para a disciplina PPP.

Praticante Marli: *“Meu processo de alfabetização foi muito complicado. Tive muita dificuldade. Copiava letra por letra. Era um processo muito lento. A professora falava: ‘Leia a palavra toda e coloca no papel’. Mas, não conseguia. Hoje eu sei que aprender é mais que copiar. Aquilo não significava nada pra mim”.*

O resgate dessa memória pela praticante ressalta a necessidade da mediação pelo professor, especialmente, nas séries iniciais, a partir do conhecimento prévio do aluno para a aquisição de novos conhecimentos. E, ela continua:

Praticante Marli: *“Também sofri o que hoje chamamos de bullying, que na época era visto como brincadeira. Muitos apelidos” E, a gente ia se acostumando; já não ligava. Pensava que quando fosse pro ensino médio, isso acabava, mas... não! Pior que o bullying dos colegas é o bullying dos professores!”*

No decorrer de nossa pesquisa, somos confrontados com uma infinidade de vozes, mas, também silêncios e silenciamentos, dado que a interação verbal é sempre um campo de lutas, e nossos discursos estão repletos da presença do Outro.

Marli nos fala do *bullying* - uma ação que se estabelece a partir de uma relação desigual de poder, praticada por um indivíduo ou mais, e que consiste em atos de violência física, ou psicológica, intencionais e repetitivos. A praticante deixa claro que o *bullying* não é uma brincadeira, sem consequências, pois, para suas vítimas, essas práticas podem comprometer sua saúde física e emocional e seu interesse pela escola, tirando-lhes a concentração e a vontade de estudar. E, pior, podem levar ao absentismo e à evasão escolar. O *bullying* traz dor e angústia, especialmente quando é feito por alguém que deveria reprimir essa prática – o professor, e promover a paz e o respeito em sala de aula, protegendo os estudantes de seus agressores.

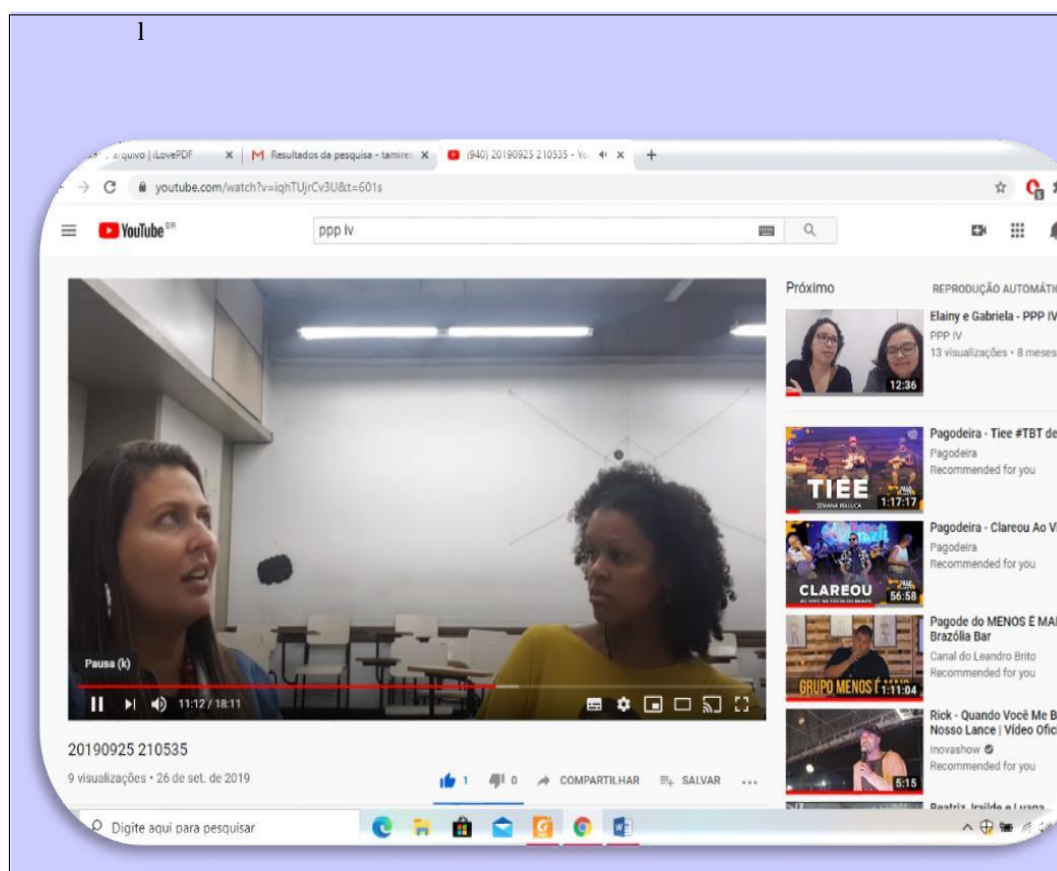
Considerando que nossas pesquisas constituem narrativas a partir da relação *‘prácticateoriaprática’*, também somos responsáveis pelos conhecimentos que produzimos, mediante nosso modo de contar, ao interagirmos com o outro, como afirmam Alves e Garcia (2002, p. 274), seja pela maneira como dizemos algo, seja pela entonação dada ao que é dito,

seja na composição dos elementos semânticos, ou mesmo nas palavras que selecionamos em função de nossos interlocutores. Nessa pluralidade e entrelaçamento de vozes, há aspectos intraduzíveis, como os risos, os silêncios, os barulhos, os aplausos, as lágrimas, as ausências, o cansaço, a tensão e o tédio, que se instauram nos encontros entre pesquisador e pesquisados. Entre a experiência e a tradução há sempre alguma coisa que não conseguimos traduzir, apenas sentir (AMORIM, 2004).

Alves (2008) afirma que a história das práticas docentes pode ser apreendida não apenas assistindo aulas dadas pelos professores, mas, também, ouvindo o que é contado pelos praticantes acerca de suas experiências pedagógicas, didáticas e curriculares.

A conversa entre as praticantes Cássia e Merilane, resultante de uma proposta feita, aos praticantes para que gravassem vídeos sobre seus processos de escolarização (Figura 42), oferece subsídios necessários para refletirmos a formação discente e docente na contemporaneidade.

Figura 42- Vídeo - Memórias da escolarização - Cássia e Merilane.



Fonte: CÁSSIA e merilane, 2019

A conversa entre as praticantes Cássia e Merilane fornece os subsídios necessários para refletirmos a formação discente e docente nos tempos atuais. Durante a conversa, as praticantes

compartilham momentos que afetaram e que de certa forma ainda refletem diretamente na sua formação.

Praticante Merilane: *“Eu lembro que estudei muito ‘pituquinha’. Foi o primeiro contato de escola que eu tive. Quando eu cheguei, os alunos já sabiam as letras, as combinações; enfim, quatro anos... Já sabiam o abecedário, e eu só sabia as vogais. A professora chamou coordenadora para demonstrar que eu só sabia as vogais, e os alunos todos olhando, setornou um evento.*

Eu me lembro que tive uma semana para aprender. Depois, tive de mostrar que havia aprendido a ler, mas a professora me olhou com um olhar que queria dizer: ‘Não faz mais que a sua obrigação!’. Virou as costas e seguiu a vida... Enfim, para mim não houve uma valorização do aprendizado, porque quando as crianças começam a entender aquela formação inicial das palavras, todos comemoram. E eu nem lembrava, porque isso ficou apagado...

Outra coisa que eu lembro é de que eu detestava o parquinho; esse momento de interação, de brincar de massinha; eu achava aquilo um saco; desenhar por quê? As exigências em relação ao desenho eram como fazer o imposto de renda, hoje. Você vê que as crianças estão exauridas, estão cansadas. Então, por que elas precisam desenhar. Grafismo livre? Se é livre, por que você é obrigada a fazer? Também tem a questão da conta de dividir. Meu pai me ensinou a fazer a conta direto, mas tem uma história de uma continha de dividir que se faz com subtração que, até hoje, eu não sei fazer. Eu só aprendi a fazer direto, e aquilo de fazer com subtração foi um inferno na minha vida.

Resolveram me reprovar na terceira série porque eu não sabia fazer a conta com a subtração, do jeito que eles queriam. Tive que refazer o terceiro ano, e aquilo acabou comigo. Você fica atrasada para o resto da sua vida”.

O relato de Merilane trouxe para a conversa assuntos muito pertinentes para pensarmos o que é o currículo e como esse artefato constituído na relação com o saber eleito como ‘formativo’, verdadeiramente desconsidera os conhecimentos construídos ao longo da nossa existência como ‘*praticantes pensantes*’. Ainda, hoje, vivemos uma perspectiva curricular, cuja concepção se fecha no institucional-legal e se volta para a uniformidade e a homogeneização. Trata-se de um modelo programado, normativo, linear, sequencial, que não considera outras possibilidades de articulação com a realidade e contextos vivenciados, pelos praticantes culturais, como afirma Amaral (2014).

A visão de formação da professora de Merilane alinha-se ao currículo formal, desconsiderando tudo aquilo que dele se afaste. Assim, como aponta Macedo (2010),

Para os cenários direcionados para a formação de perspectiva disciplinar, a experiência refletida/formulada fora dos ditames acadêmicos não tem valor, ou como é comum, assume um valor complementar sem status formativo próprio, quase um epifenômeno educacional e formativo, que pode ser descartado sem qualquer preocupação (p. 64).

Ainda em diálogo com Macedo (2010), aprendemos que a educação é um processo contínuo. Nessa perspectiva, a mudança é a testemunha silenciosa, que nos ajuda a perceber se esse processo formacional alcançou a finalidade a que se destina, fazendo-nos compreender a

importância de nossos erros como etapas integrantes de um processo de aprendizagem mais amplo e abrangente, que envolve a autoformação - na medida em que Merilane reflete sobre seus percursos pessoais e profissionais; a heteroformação, quando relata que aprendeu a operação de dividir com seu pai; e a ecoformação, a partir dos saberes adquiridos na relação com o e de sua compreensão crítica, como pontua Pineau (1988).

E, a **praticante Merilane** continua...

“Depois no segundo grau foi um inferno por conta de Química, Física e quando você faz o segundo grau tem Matemática 1 e Matemática 2, o Português se transforma em uma Matemática também; objeto direto; objeto indireto; substantivações, enfim... o segundo grau para mim foi

Quando eu terminei o segundo grau foi um desespero, pensei: vou ser manicure ou vou fazer depilação nas pessoas... o que eu vou fazer? Vi um anúncio na televisão, uma propaganda dizendo: ‘venha fazer moda!’ Eu falei: é isso que eu vou fazer! Eu já faço unha e depilo; agora vou costurar. E, eu, literalmente, fiquei presa a uma máquina de costura por dez anos, acreditando que não tinha outras possibilidades, por conta de química, física, matemática e os objetos diretos e indiretos. Olha que cárcere!

Depois eu falei: Isso não dá mais! Preciso de algo a mais do que ‘Durante o verão, você vai usar amarelo e, no inverno, você vai usar preto ou cinza’. Não é possível que a vida seja só isso.

Fui para um congresso em Buenos Aires. Lá eu vi nas passeatas e nos painéis; daí pensei: isso deve ser o que chamam de ‘democracia’. Quando eu voltei, decidi fazer Sociologia, e assim foi...”

Praticante Cássia: *“E ao chegar na faculdade de Sociologia, houve algum preconceito pelo fato de você ter cursado moda?”*

Praticante Merilane: *“Sim, e eu já me colocava para eles. (Gente, eu passei pelo processo do Crack, mas já estou recuperada (Risos) e eu vim para cá para saber o que acontece no mundo para além do cinza no inverno e amarelo no verão)”*.

Praticante Cássia: *“Você se vê num atraso cognitivo, assim como alguém que para de estudar no primeiro grau e retorna no segundo grau muitos anos depois. Portanto, o que seja pesquisar no Scielo? O que são as normas ABNT?”*

Praticante Merilane: *“Está completando vinte anos que eu fiz moda, no fim de semana de setembro de 2019 e hoje eu entendo a função da moda na minha graduação de Pedagogia, que é a questão estética, ou seja, eu levei vinte anos para entender que eu não precisaria ter ficado presa por conta de química, de física e olha como isso reverbera, embora você tenha que estudar por conta de um vestibular”*.

Ainda em diálogo com a narrativa da praticante Merilane, podemos compreender, mais uma vez, o quanto um currículo, fechado e esquematizado, tem o poder de distanciar as pessoas de realizar seus sonhos. O medo da praticante em voltar ao mundo universitário é reflexo das experiências negativas que ela teve durante todo o seu processo escolar, desde os anos iniciais

até o ensino médio.

Praticante Cássia: “*E a sua chegada na Pedagogia, como foi?*”

Praticante Merilane. “*A minha chegada na Pedagogia foi porque eu pensei: ‘Preciso entrar numa instituição pública’. Mas na verdade eu vim porque eu tenho a intenção de fazer Mestrado. Mas o que eu achei interessante é como essas coisas de alguma maneira sinalizam. Eu quando fiz moda o meu trabalho de encerramento foi sobre uma mendiga historiadora de Ouro preto; então eu pesquisei a estética da mendicância. Quando eu fiz sociologia eu pesquisei a estética do morro da Mangueira que envolve direitos humanos e diversidade cultural”.*

Agora eu não posso me furtar porque terei que fazer uma ligação disso, senão fica tudo muito solto e perdido. Como é que eu prendo isso? Consegui, mas já vi que vou passar a vida de alguma maneira em determinados pontos olhando para traz em relação ao que vivi”.

Construir uma narrativa de formação a partir das memórias e experiências que nos tocam, exige de nós uma atividade na qual acionamos várias fases do nosso psicológico. Essas recordações vão se tornar referências no presente. Podemos notar isso na parte da narrativa de Merilane ao nos dizer que: “*Consegui, mas já vi que vou passar a vida de alguma maneira em determinados pontos olhando para traz em relação ao que vivi”.*

Merilane faz referência a construção do seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, no qual ela articulará todo o conhecimento ‘dentrofora’ da Universidade e dos cursos pelos quais ela passou. Sobre este assunto, Josso (2004, p. 40) argumenta que:

A situação da construção da narrativa de formação, independente 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 e registros.

No processo contínuo de transformação de nossas experiências, recordamos e relatamos, por meio da memória, a maneira pela qual damos sentido a elas, dado que a memória é escrita num determinado tempo, um tempo que se desloca a cada experiência. Nesse movimento, tempo e memória se conectam com “as lembranças e esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador” (SOUZA, 2007, p. 63-64).

Com efeito, no ‘ato de narrar’, o praticante revela o que gostaria de ter dito antes, e que só descobriu depois. Desse modo, demarcamos que uma narrativa não é a expressão da verdade tal como aconteceu, mas uma interpretação do praticante, que, por sua vez também será por nós interpretada.

5.2 Letramentos digitais potencializam autorias na cibercultura

Sabemos que a nossa formação não acontece somente no contexto escolar. Dessa forma, entendemos que ela é um processo que se estende ao longo de toda nossa jornada de vida através das nossas experiências. Nesse sentido, propor atos de currículos (Macedo, 2013) que favoreçam o processo de formação nos cotidianos dos alunos do curso de pedagogia se faz necessário para melhor compreensão da vida contemporânea. Ainda para o autor, a formação não é algo que pode ser explicada e medida, como os moldes positivistas afirmam, mas, sim, compreendida.

Corroboramos o pensamento de Freire (1993), em carta dirigida, especialmente ao professores, na qual dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular, convocando-os a se engajarem nesta mesma luta, ao afirmar que “o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De *ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita” (p. 27). Com efeito, entendemos que ler o mundo é compreender a realidade vivida, tudo aquilo que está em torno de nós e que nos constitui como seres humanos em constante desenvolvimento e formação. Dessa forma, falar em letramentos, nesse contexto, é pensar muito além das práticas de ler e escrever em uma folha de papel; é pensar as leituras e letras escritas no nosso caminhar, ao longo de nossas vidas.

Então, que letramentos digitais podem emergir nas narrativas audiovisuais?

Como enfatizado por Fernandes (2017), os letramentos, especificamente, os letramentos digitais, não constituem um componente curricular, mas um atravessamento em todos os componentes. No dizer de Buzato, 2009,

letramentos digitais são práticas sociais amplas que se situam no bojo dos processos de convergência de mídias, interligadas a sistemas de representação, produção e circulação de linguagens e mensagens com mediação digital. Um critério de especificidade para os letramentos digitais é a sua propriedade de hibridizar elementos de quaisquer letramentos (p. 21).

Desse modo, os letramentos digitais não se resumem ao uso do computador ou celular, mas a práticas de usos de linguagens em diversas situações sociais. Tomando como base o que foi exposto, desenvolvemos a pesquisa, apoiadas no enfoque ideológico dos letramentos (STREET, 1999) que leva em conta as estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (ROJO, 2009).

Nesse sentido, partindo da conscientização de que estamos imersos em uma sociedade urbana e globalizada na qual os avanços tecnológicos tem nos possibilitado novas formas de ler o mundo, os alunos fizeram usos de diferentes linguagens para narrar suas histórias e memórias de vida e escolarização, como pode ser percebido na narrativa gravada em vídeo (Figura 43)

em uma conversa entre Ainá e Lais:

Figura 43 - Vídeo com as narrati Figura 29 - Vídeo com as narrativas de praticantes Ainá e Lais.



Fonte: VIDEO, ³⁸,2019

Praticante Ainá: *“A minha trajetória escolar começou quando eu tinha quatro anos. Foi quando eu aprendi a ler; eu nem aprendi na escola, foi a minha irmã que me ensinou. Eu gostava muito de ler quadrinhos, e minha irmã lia a turma da Mônica. Um dia ela ficou irritada porque eu sempre pedia a ela para ler; até que ela falou: ‘Então eu vou te ensinar a ler’. E, ela me ensinou e nunca mais precisou ler para mim...*

No geral, a minha trajetória escolar foi tranquila, eu sempre tive professores bons, só tive uma professora negra na minha vida que foi do C.A. até a terceira série, depois ela me deu literatura. Inclusive, ela acabou de defender o doutorado na UERJ. Por um tempo, foi difícil a trajetória na escola por questões de racismo e preconceitos que todo o negro passa. Quem diz que não passa não está sabendo identificar. E só depois de passar por essas coisas que eu também me dei conta de que era racismo, muito depois da escola, do nível fundamental (2019)”.

Os fios puxados na memória da praticante Ainá ressaltam a importância e necessidade de pensarmos a formação docente na perspectiva ideológica dos letramentos, que considera que o letramento varia de cultura para cultura. Para Street (1999, 2003), esse modelo não separa as estruturas culturais das práticas de letramento; ou seja, a natureza social, os conhecimentos e a identidade são questões que precisam ser consideradas.

Nesse sentido, a narrativa da praticante Ainá e a identificação e compreensão dos preconceitos e racismo que sofreu em sua trajetória, a partir do conhecimento que ela vem construindo ao longo de sua formação, traz para pauta discussões muito pertinentes que

³⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W3eLoyRH9I8&t=225s&ab_channel=PPPIV
Acesso em 23 jul.2021.

precisam ser desenvolvidas no cotidiano escolar e que caminham para uma maior compreensão sobre o letramento crítico.

Como professora em formação, a reflexão da praticante Ainá se faz necessária. Diante dos atravessamentos que nós, professores enfrentamos nas nossas salas de aula, com todas as questões que afetam diretamente nossas práticas, é somente com as ações, reflexões e questionamentos que poderemos modificar a realidade social.

E a conversa continua...

Praticante Laís: “[...] *Eu lembro poucas coisas da minha infância, esse é até o tema da minha monografia, de algumas memórias que a gente perde ao longo da vida. Eu lembro de poucas coisas da minha infância, por exemplo, eu fui alfabetizada através de cartilha, mas não lembro o nome, como ela era..*

Lembro que a gente trabalhava muito com a silabação tinha sílabas de palavras aleatórias destacadas na sala e a professora era muito extrovertida, animada, para cima e isso fazia a gente gostar muito dela, mesmo que não estivéssemos entendendo nada... a imagem dessa professora nunca vai sair da minha cabeça, ela era muito extrovertida!

O que a Ainá falou sobre ter professores negros, eu tive uma professora negra, Cláudia. Ela foi minha professora na primeira série, e ela era muito séria, e agora a gente pode ver o porquê que ela era tão séria. Ela deveria ser muito cobrada, ela deveria sofrer racismo”.

Praticante Ainá: “*Tudo deveria ser mais difícil para ela”.*

Praticante Laís: “*Ela era muito séria! Ela entrava na sala e fazia o dela e ia embora. Então, era muito diferente do que a gente tinha tido anteriormente. E depois, na segunda série não tive mais professores negros, era uma professora branca e muito mais feliz do que a outra, aparentemente...”.*

A memória da Laís reflete as leituras de mundo que a praticante faz a partir de suas experiências. Ela traz uma comparação do comportamento de uma professora branca na qual era muito feliz e extrovertida, em suas aulas, e de uma professora negra que tinha um comportamento oposto. Na reflexão de Laís, essa professora deveria sofrer racismo por entender que tudo deveria ser mais difícil naquele espaço que a professora ocupava.

Partindo desse princípio, a compreensão de Laís vai ao encontro de como os padrões eurocêntrico dominam as formas de viver na sociedade marginalizando e oprimindo as identidades sociais diversas existentes.

Para dialogar com as praticantes dessa pesquisa apresentamos alguns registros da obra de Jesus (2014), que escreve a sua realidade a partir de seu olhar, saberes e experiências e nos diz: “*O branco diz ser superior, mas que superioridade representa o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém*”(p. 87).

Esses escritos trazem marcas do racismo, da discriminação, da desigualdade social latente nos cotidianos. Hoje, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro constataam e denunciam, a partir de suas vivências, a necessidade de dialogar e desconstruir o racismo nas salas de aula , assim como anunciam novos sentidos aos discursos culturalmente construídos, atuando como produtores de sentidos, e transformando suas realidades como participantes ativos na sociedade, capazes de recontar e refazer suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES FUTURAS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam.
E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa.
Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse:
“Não há mais que ver”, sabia que não era assim.
O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles.
É preciso recomeçar a viagem.
Sempre".

(José Saramago, Viagem a Portugal).

Como bem alertou Saramago, a viagem não acaba nunca. Ela se reinventa a cada pessoa que a ouve. Nesses dois anos e meio de mestrado muitas experiências, amadurecimento e aprendizados em torno dos letramentos; mas a viagem continua, pois entendemos que a formação se dá ao longo de nossas existências.

Neste momento é necessário não colocar um ponto final, mas colocar reticências em um sonho até aqui realizado. Muitas angústias ao escrever, muitas alegrias, aprendizados, experiências, amizades, medos, descobertas que foram importantes para o meu processo de formação.

No decorrer da pesquisa evidenciamos a experiência, a memória, as narrativas de nossos praticantes como parte importante do processo para pensarmos os letramentos como prática cultural. Nesse sentido, não há como pensar a pesquisa com os cotidianos de outra forma, pois é no ‘chão’ da Universidade, é, no contato e no diálogo, que construímos a nossa pesquisa.

Desse modo, mergulhamos com todos sentidos (ALVES, 2008) em nosso estudo, que buscou identificar letramentos digitais a partir de conversas e narrativas dos praticantes. Levamos em conta as tecnologias digitais que aproximam diversos ‘*espaçotempos*’, além de termos um olhar plural, percebendo os praticantes como coautores da pesquisa.

A primeira noção subsunçora, *Narrativas digitais acionam memórias de um passado que se presentifica*, emergiu nos diálogos nos vídeos produzidos pelos praticantes culturais, possibilitando-nos vivenciar experiências de autoformação, ecoformação, heteroformação.

Exercitamos o ato de rememorar as experiências por meio do diálogo, envolvendo emoções, sensibilidade e afetividade, que favoreceram a realização de práticas e eventos de letramentos, expressos em múltiplos gêneros e linguagens. Nesse contexto, foi possível

identificar letramentos diversos como os mídiáticos, sociais e políticos, além dos letramentos críticos e letramento racial crítico. Desse modo, no decorrer desse estudo, verificamos que as narrativas digitais trouxeram relevantes contribuições para o letramento digital.

A segunda noção subsunçora “*Letramentos digitais potencializando autorias na cibercultura*” emergiu nos vídeos produzidos pelos praticantes culturais, configurando-se como espaço formacional que contribuiu para a emergência de novas linguagens e eventos de letramentos em situações sociais. Algumas questões emergiram na pesquisa, como por exemplo, as narrativas transmídias, mas não foram exploradas pelo pouco tempo que o mestrado nos proporciona. Dessa maneira, assim como as narrativas transmídias o letramento racial crítico também emergiu na pesquisa sem maior aprofundamento, sendo assim, são assuntos que me despertaram interesse no doutoramento.

Ciente que a estrada é uma via que liga um lugar a outro considero essa pesquisa como uma estrada na minha vida que me levará a outros pontos que precisam ser percorridos. Durante essa caminhada, fui convocada na rede municipal de Rio das Ostras para lecionar na educação básica, e no decorrer desse caminho fui dialogando a todo momento com a minha pesquisa, tendo em vista que, os letramentos digitais fazem parte da formação docente e discente. Como minha pesquisa foi atravessada pela pandemia, momento em que os usos das tecnologias digitais em rede passaram a fazer parte do processo de *aprenderensinar* os meus alunos da educação básica trouxeram grandes contribuições para pensar quem é esse aluno que nos espera após esse período? Eles tem me mostrado caminhos que precisam ser descortinados.

Como pesquisadores cotidianistas, trazemos sentidos, cheiros, sons e sabores para nossa escrita. Dessa forma, encerramos o texto com a canção – “A estrada” do grupo musical Cidade Negra.

Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu nem cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de frio chorei ei ei ei
 Ei ei ei ei ei ei
 Uh uh uh
 Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu nem cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de frio chorei ei ei ei

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé o dia a dia encontro solução
Encontro a solução
Quando bate a saudade eu vou pro mar
Fecho os meus olhos e sinto você chegar
Você chegar
Psico, psico, psico
Quero acordar de manhã do teu lado
E aturar qualquer babado
Vou ficar apaixonado
No teu seio aconchegado
Ver você dormindo e sorrindo
É tudo que eu... [...]

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; Alves, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3ª ed. Petrópolis: DP & A, 2008, p.15-48.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 14, n. 2, p. 1-37 , 2001.
- ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina Lucídio. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, Ana Maria N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.
- AMARAL, Mirian Maia do. *Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.
- AMARAL, Mirian Maia do; ROSSINI, Tatiana; SANTOS, Edméa. A viralização da educação *online*: a aprendizagem para além da pandemia de coronavírus. *Práxis*, 2020 (art. aceito)
- AMARAL, Mirian Maia do; SANTOS, dos Rosemary; SANTOS, Edméa. *Letramentos digitais: o cinema como dispositivo didático-pedagógico potencializador de atos de currículo, no ensino superior*. C&S-São Bernardo do Campo, v. 41, n. 1, p. 159-190, jan. - abr. 2019.
- AMARAL, Mirian Maia; VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. A autoria coletiva no contexto da educa o em tempos de cibercultura. In: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (Org.). *Informática na Educa o: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computa o, 2019. (Série Informática na Educa o CEIE-SBC, v.2) Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/autoriacoletiva>>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro. *Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- AUXÍLIO Emergencial, 2020. *Confira a agenda*, São Paulo, [2020] Disponível em: <https://confiraagenda.com/baixar-app-caixa-tem/>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - 'após muitas conversas acerca deles'. In: OLIVEIRA Inês; PEIXOTO, Leonardo; S SSEKIND, Maria. Luiza. (Orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e forma o docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-45.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situa es educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educa o*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p.24-41.

BAIROS de São Paulo fazem panelaço contra Bolsonaro. O globo, Rio de Janeiro, 2020.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liberlivro, 2007.

BARBOSA, Alexsandra. *Docência online: uma pesquisa-formação na cibercultura*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, C. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, Adriana Rocha. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. *Revista Ciências & Cognição*, v. 15, p. 43-54, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n1/v15n1a05.pdf>, Acesso em: 20 fev. 2020.

CALDAS, Alessandra; Alves, Nilda. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: contatos entre os 'praticantes pensantes' de currículos na Internet. *Revista Teias: currículo, políticas e trabalho docente*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 187-213, 2014.

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CALVIN e seu conhecimento sobre presidentes. Publicado em Nerdizmo, 7 mar 2014. Disponível em: geekness.com.br/calvin-tirinha. Acesso em: 22 mar. 2020

CANCLINI, Néstor García. Introdução- *Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade*. Trad. De Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

PEGRUN, Mark. Digital literacies in language education. Entrevistado por Janaína Cardoso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.26, n.47, p.462-469, mai./ag.2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/44077>. Acesso em: 30 jul.2021.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. *Atos de currículo emergentes na educação online*. Brasil, 2015

CATALOGO Globoplay. In: COGONI, Ronaldo. Como ativar sua conta Globoplay na smart tv. *Tecnoblog*, [2019]. Disponível em: <https://tecnoblog.net/311008/como-ativar-a-sua-conta-globoplay-na-smart-tv>. Acesso em: 30 jun.2020.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CIDADES brasileiras registram pannelo durante pronunciaemento de Bolsonaro sobre queimadas na Amazonia. *G1*, [online], 23 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/23/cidades-brasileiras-registram-panelaco-durante-pronunciamento-de-bolsonaro-sobre-queimadas-na-amazonia.ghtml>. Acesso em: 30 ago 2020.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. SP: EDUNESP, 1998.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CONVERSA com pesquisadores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yVUQx99jzHQ>. Acesso em: abr. 2020.

COSSON, R. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, n. 11, v.3, p. 13-19, 2010. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=cab2ffc6-8ad1-5429-19af-445f807e9cdd&groupId=252038. Acesso em: 23 ago. 2020.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COUTO JUNIOR, Dilton; OSWALD, Maria Luiza M. B. Tudo o que você disser vira pesquisa: trilhando caminhos teórico-metodológicos na pesquisa com internautas. *Revista Teias*. Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA, v. 17, 2016

COUTO JUNIOR; POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe P. Ensinar-aprender com os memes: quando as estratégias de subversão e resistência viralizam na *Internet*. *Periferia*. FEBF/UERJ, Duque de Caxias, v. 11, n. 2, p. 17-38, maio/ago. 2019

CULTURA de massa e industria cultural: novas tecnologias. *Filosofando e historiando*, junho 2017. Disponível em: <https://filosofandoehistoriando.blogspot.com/2017/06/cultura-de-massa-e-industria-cultural.html>. Acesso em: 19 jun.2020.

DELEUZE, Gilles. *Cinema: a imagem-tempo*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

DUBOC, A. *Atitude Curricular: letramentos Críticos nas Brechas da Formação de professores de Inglês*. Tese (Doutorado, FFLCH) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIGITAL transformation and organizational change. *Marletoonist*, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://marketoonist.com/2020/04/digital-transformation-2.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

DREAMSTIME. Banco de imagens. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-ditorial-%C3%ADcones-sociais-dos-apps-dos-trabalhos-em-rede-impresos-no-papel-image44327629>. Acesso em: 15 maio 2020.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352p.

MC ESTUDANTE 2019. Freestyle no metrô com Sax e Violão. Publicado por canal do Estudante, 6 set. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x4ufPD6PIlg>. Acesso em: 16 jun. 2020.

“FAKE news estão cada vez mais complexas”, diz autor de livro sobre protestos e redes. *Brasil de Fato*, São Paulo. 27 nov. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/27/fake-news-estao-cada-vez-mais-complexas-diz-autor-de-livro-sobre-protestos-e-redes>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FERREIRA, Aparecida de J. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de J. *Letramento racial crítico: perspectivas para a educação básica*. Live. Youtube. 20 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X-Yr3rqtEqk&ab_channel=EducaSerra. Acesso em: 20 mai. 2021.

FISH, S. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1995. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/publico/2012_AnaPaulaMartinezDuboc_VCorr.pdf. Acesso em: 20 jan 2021.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Documentário Paulo Freire Contemporâneo, 2015. Publicado por David Franco, 7 dez 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8l8&ab_channel=DavidFranco. Acesso em: 13 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed.. São Paulo: Olho D'Água, 1993. p. 27-38

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação*. A Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. Universo, 2013.

GALEANO, Eduardo. *Os filhos dos dias*. Porto alegre: L&PM, 2012.

GALEFFI, Dante Augusto. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 13-19.

GAME Of Thrones: In: Wikipedia, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Game_of_Thrones. Acesso em: 12 fev.2020.

GIL, Gilberto. *Pela internet*, 1997. Publicado por Centro de Memória Sindical Música e Trabalho, 9 mar. 2013. Disponível em :

https://www.youtube.com/watch?v=C1aYfINzA_s&ab_channel=CentrodeMem%C3%B3riaSindicalM%C3%BAasicaeTrabalho. Acesso em: 13 jun.2020.

GINZBURG, Carl. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. (Org.). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-79.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. *Pesquisa gera conhecimento*. O conhecimento transforma. *INAF Brasil 2018 – resultados preliminares*. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>-Acesso em: 2 maio 2020.

JENKIS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. Aleph, 2006.

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

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8 ed.. São Paulo: Ática, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2004.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n 104, p. 687-715, out. 2008.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen SS. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2010, v. 49, n. 2, p. 455-479. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010318132010000200009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 31 jun. 2020.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; Cunha, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. 24-41

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LESTINGE, Sandra Regina. *Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento*. Tese (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz

de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

LÉVY. Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LÉVY. Pierre. *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, J.G. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 27-50

MACEDO, Roberto Sidnei. A construção do outro: o ator social não é um idiota cultural. In: *Etnopesquisa critica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006, p. 24-32.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília – DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. *Revista Teias. Currículos: problematização em práticas e políticas*. Rio de Janeiro: UERJ, jan./abr. 2012, v. 13, n. 27, p. 67-74.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentos*. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. A pesquisa como heurística, atos de currículo e formação universitária. Live (Aula inaugural UERN) *Youtube*, 15 set. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6o1j4WjN68&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes. Live (Congresso virtual UFBA 2020). *Youtube*, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6o1j4WjN68&feature=youtu.be>. Acesso em: 30 mai. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. A pesquisa como heurística, atos de currículo e formação universitária. Live (Aula inaugural UERN) *Youtube*, 15 set. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6o1j4WjN68&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 set. 2020.

MANIFESTAÇÃO antifacista, 2020. *Rede Brasil*, 5 jun. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2020/06/manifestacoes-antifascistas-domingo/> Acesso em: 01 maio 2021.

MEDIANERAS: Buenos Aires da era do amor digital(*Medianeras*). Direção: Gustavo Taretto. 95 min. Argentina, 2011 <https://www.youtube.com/watch?v=yVUQx99jzHQ>. Acesso em: abr. 2020.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary J.; MÉLLO, Ricardo Pimentel. *Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas*. UFCE (Repositório), 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19088>. Acesso em 06 jun.2020.

CÁSSIA e Marilane. 20190925 210535. Memória de escolarização Cássia e Merilane, 2019. Publicado por PPPIV, 26 set. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/iqhTUjrCv3U>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

VIDEO Ainá e Laís, 2019. Publicado por PPP IV, 25 set. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W3eLoyRH9l8&t=225s&ab_channel=PPPIV. Acesso em: 23 jul.2021.

NINA Sofia em Storytelling. Publicado por Edmea Mea, 30 set. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GnDIyuN9III&t=101s&ab_channel=Edm%C3%A9aM%C3%A9a. Acesso em: 27 jun. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês. B. de; GARCIA, Alexandra. As noções de textos, discursos e narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: polissemia, relações de poder e interdiscursividade. Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2007- out.2009). In: MACEDO. E; MACEDO, S; AMORIM, A. C. (Orgs.). *Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em Currículo*. ANPED, 2009, p. 87-92.

PARIS, Texas. Trailer, 1984. Publicado por Criterion Collection, 13 jan. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9e590FeeGCM>. Acesso 30 jun.2020.

PEDROSA, Danilo. Covid-19 é mais letal em Duque de Caxias, aponta estudo. *Jornal O dia*, Rio de Janeiro, 02 Set. 2020 Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2020/05/5909301-covid-19-e-mais-letal-em-duque-de-caxias--aponta-estudo.html> . Acesso em: 02 jun.2020

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, pp. 65-77. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf> Acessado em: 10 jan. 2018.

QUANDO sinto que já sei. Direção: Antônio Sagrado; Raul Cortez e Anderson Lima. Vídeo, (4min). . Publicado por Vekante Educação e Cultura, 29 Jul. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2eK9neUypOE>. Acesso em: 16.mai.2020.

RIBEIRO, Djamila. O que é feminismo interseccional? Live. *Youtube*. 30 ago. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P88Ln07WyAI>, Acesso em: 20 mai. 2021.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*, São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANA, Leila; AMARAL, Mirian M. Letramentos digitais potencializados por ambiências formativas híbridas. *EaD em Foco*, 2020 (em edição)

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Edméa. Articulação de saberes na EAD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação e formação corporativa* São Paulo: Loyola, 2003, p.217-30.

SANTOS, Edméa. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Salvador. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Edméa; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Autorias partilhadas na interface cidade-redes digitais. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 6, n. 3, p. 29-40, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5317>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SANTOS, Edméa (Org.). *Pesquisa-formação na cibercultura*. Portugal: Whitebooks, 2014; Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rosemary. *A tessitura do conhecimento via Mídias Digitais e Redes Sociais: Itinerâncias de uma Pesquisa-formação multirreferencial*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Rosemary. *Formação de Formadores e Educação Superior na Cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Marcos (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. Loyola, 2014

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisa nos/com os cotidianos das escolas. *Visualidades*, G o i ã n i a , 2016, v. 14, p. 80-103.

SOUZA, Elizeu. C. *Memória e formação de professores*. Edição online. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins De. *Ondas Em Ressonância: Letramentos Digitais De Estudantes Na Universidade Aberta DePortugal*. 2016.Tese (Doutorado Em Educação) – Centro De Ciências Da Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2016

TFOUNI, Leda V. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UERJ campus Maracanã. Disponível em: <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/>. Acesso em: 24 jul. 2020

VELLOSO, Luciana. Ler é um ato político: multiletramentos em contexto de censura literária. *Interfaces Científicas*. Aracaju, mar. 2020, v. 8, n. 2, p. 271 – 284.

VÍDEO PPP IV. Video sobre o processo de escolarização Isabel e carlos, 2019. Publicado por Isabel Maia, 10 set. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/46-0MsLCqxw>. Acesso em: 24 jul. 2020.

XAVIER, Antonio C. Leitura, texto e hipertexto. In: Marcuschi, L. A.; Xavier, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

XAVIER, Antonio C. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. *Entre na roda! A formação humana nas escolas e nas organizações*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

APÊNDICE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa da **mestranda Tamires Elaine Barbosa Reis**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), que estuda a **Letramentos digitais potencializados por narrativas audiovisuais na formação docente** orientada pela professora Dra. Luciana Velloso.

Como participante da pesquisa, declaro que concordo com a divulgação das minhas narrativas e imagens realizadas ao longo do processo de investigação, comprometendo-se o pesquisador a utilizar o material apenas para os propósitos dessa pesquisa.

() Autorizo / () Não Autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, a pesquisadora, a utilizar as informações que prestarem somente para os propósitos da pesquisa.

Caso eu não autorize a utilização do meu nome nesta pesquisa, gostaria que fosse usado o seguinte pseudônimo: _____

*Nome do participante: _____

Telefone: _____

*E-mail: _____

Documento de Identificação: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ 2019.

* Preenchimento obrigatório