Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Naara Maritza de Sousa

A transformação em rede no ciberespaço: investigação das narrativas (auto)biográficas docentes digitais em diário virtual

Rio de Janeiro
2019

Naara Maritza de Sousa

A transformação em rede no ciberespaço: investigação das narrativas (auto)biográficas docentes digitais em diário virtual

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

.

Orientador (a): Prof.ª Dra.Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

S729 Souza, Naara Maritza de.

A transformação em rede no ciberespaço: investigação das narrativas (auto)biográficas docentes digitais em diário virtual / Naara Maritza de Souza. – 2019.
159 f : il.

Orientadora: Cláudia Cristina dos Santos Andrade.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Autobiografia - Teses. 3. Narrativa (Retórica) - Teses. 4. Redes sociais – Teses. I. Andrade, Cláudia Cristina dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.13

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

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

_____ _____

Assinatura Data

Naara Maritza de Sousa

A transformação em rede no ciberespaço: investigação das narrativas (auto)biográficas docentes digitais em diário virtual

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Cláudia Cristina dos Santos Andrade (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Jonê Carla Baião

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____

Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez

Universidad de Buenos Aires

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Para todas professoras que acreditam na transformação.

À todos que arriscam, ousam, criam e buscam por libertação e ser mais.

Para todos os seguidores da página no Facebook "Diário de Bordo – Alfabetização"

AGRADECIMENTOS

Sou quem sou, porque somos todos nós!
Ubuntu – Filosofia Africana

No percurso desta viagem, em que me encontro na posição de capitã de meu próprio barco, aventurei, embarquei, explorei e desbravei terras desconhecidas. Durante esta longa viagem, decidi bater de frente com ondas grandes, durante fortes tempestades. Esta jornada e bravura para adentrar em mares revoltos, se deu porque havia ao meu lado uma potente tripulação. As essências das novas conquistas dependeram essencialmente de pessoas que embarcaram comigo nessa aventura e evitaram que o barco ficasse à deriva a vagar. A estas pessoas que remaram ao meu lado, tenho muito que agradecer,

À minha mãe, Rosângela Pereira de Souza, que sempre me orientou para o caminho dos estudos e foi meu primeiro exemplo de mulher valente em constante processo de *trans*formação e libertação;

Ao meu companheiro, Artur de Araújo, por todas as garrafadas de café que me manteve de pé e por seus cafunés durante o árduo processo de produção da escrita. Por ter sido compreensivo, em todas as dezenas de madrugadas que troquei sua companhia pela companhia de Paulo. Sim, o Freire;

À minha "madrecita", Prof.ª Dr.ª Elizabeth Orofino, que sempre de mãos dadas, me levou ao "porto" e me encorajou a embarcar e encarar esta viagem;

Ao amigo e mestre, Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez, pelo auxílio ao "desancorar este navio" e tornar possível, largar do porto onde estive tanto tempo ancorada com receio dessa viagem chamada "mestrado" e por desvelar a boniteza e leveza da vida acadêmica; À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Cláudia Cristina dos Santos Andrade, que para mim foi como uma bússola a me orientar na construção desta pesquisa, por sua escuta paciente e amorosa, por sua disponibilidade de tantos encontros e por seu respeito a minha autoria; À Prof.ª Dr.ª Andrea da Paixão Fernandes, por nos presentear ao oportunizar a disciplina de Paulo de Freire neste Programa, que tanto me encantou e por me "desorientar", em sua semântica de "mudança de rumo", afinal, desorientando podemos nos orientar; A todos os meus alunos, que me inspiram e me move à constante busca de minha *trans*formação profissional docente;

Ao meu irmão trans, Esteban, que me inspirou para o conceito da *trans*formação;

As professoras, importantes companheiras protagonistas de minhas experiências narradas: as que navegam nesse mesmo barco da educação e transformação no mundo real e as que navegam comigo no mundo virtual;

Aos professores, viajantes experientes, Prof.ª Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Prof.ª Dra. Jonê Carla Baião, pela generosidade em compartilhar seus saberes, aceitação, cuidado e comprometimento, ao embarcarem nesse barco, com suas ricas e sábias contribuições;

À companheira Claudia Jorge de Freitas, pirata aventureira, que juntas, embarcamos nesta jornada e que se tornou uma excelente capitã da qual me espelhei em todo o percurso. À companheira Carla Galveas Albuquerque, pelos passeios, viagens entre outras fugas durante a produção escrita e que me auxiliou para aliviar a mente e prosseguir com ânimo e as companheiras, Aline Santana, Silvia kirschbaum e Claudia Itália pelas palavras de apoio, incentivo e acalento em momentos de tempestades;

Aos alunos deste curso, por compartilharmos saberes, dores, lamentos e tantos *memes* motivadores e divertidos, propiciando graça e leveza ao processo;

Aos professores deste Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB- CAp-UERJ), que de maneira ética, profissional e fraternal, contribuíram com seus saberes e conhecimentos em meu processo transformativo;

Aos meus ilustres parceiros inseparáveis, Albert Hofmann e Mary Jane, por colaborarem em minhas fugas constantes durante as tensões causadas pelo processo de escrita e que juntos em tantos momentos informais, pedalaram comigo em caminhos com belas flores para me inspirar a escrever e por todas as madrugadas em que me fizeram companhia, auxiliando nessa viagem da pesquisa.

A Dj, Piti Vaccari, por suas canções de cumbia e aos Djs Chapeleiro, Hilight tribe, Murilo Ganesh, Avalon e Talamasca, por suas músicas eletrônicas que embalaram minha mente e alma durante a produção escrita desta dissertação.

Em suma, muito obrigada à todos que somaram de alguma maneira, formalmente ou informalmente, em meu processo transformativo.

Ninguém solta a mão de ninguém!

"A gente sabe que a gente está ativa, está militando, está resistindo o tempo todo."

Marielle Franco, Presente! UERJ, Presente!

Neste esforço de relembrar momentos de minha experiência que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, se constituíra, como fontes de minhas reflexões teóricas, ao escrever [...] Experiência de que resultou um aprendizado de real importância para mim, para minha compreensão teórica da prática política-educativa, que, se progressista, não pode desconhecer, como tenho afirmado sempre, a leitura do mundo que vêm fazendo os grupos populares, expressa no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos.

Paulo Freire

RESUMO

SOUSA, N.M. *A transformação em rede no ciberespaço*: investigação das narrativas (auto)biográficas docentes digitais em diário virtual. 2019. 159 f. Dissertação. (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa analisou as narrativas (auto)biográficas docentes digitais que procedem de experiências do cotidiano em um diário virtual no ciberespaço, na rede social do Facebook, investigou como se constituem tais narrrativas e como se dão os processos transformativos profissionais docentes que perpassam pela auto, hetero e ecoformação nesse locus. Para isto, tomamos como alicerce teórico-metodológico as contribuições históricas acerca das temáticas da (auto)biografia e das narrativas desenvolvidas por Gaston Pineau, Elizeu Clementino, Antonio Novoa, Matthias Finger, Clandinin e Connelly, Daniel Suárez,Dana Atchley, Guilherme do Val Toledo Prado e RosauraSoligo. Para pensarmos a formação docente como transformação, dialogamos com os conceitos e perspectivas de Paulo Freire. A esta discussão trouxemos também, os conceitos de experiência e seus princípios de Jorge Larrosa em diálogo com a teoria tripolar da formação humana apresentada por Gaston Pineau, que nos permitiu investigar as narrativas por suas perspectivas. Utilizamos como instrumento metodológico da pesquisa narrativa o diário virtual no ciberespaço e a hermenêutica como fundamento teórico para a análise dos dados. Concluímos que as narrativas (auto)biográficas docentes digitais possuem singularidades e características específicas no ciberespaço, traduzindo as experiências cotidianas do mundo real em sua dimensão humana. Nesta pesquisa também percebemos a potencialidade e características do processo transformativo docente em sua tríplice dimensão - auto, hetero e ecoformação- existente no exercício de narrar as experiências em diário virtual no ciberespaço. O produto desta dissertação é o diário de bordo virtual investigado, pois foi possível avaliar sua aplicabilidade e aceitação ao fim da pesquisa.

Palavras-chave: (Trans)Formação docente. (Auto)biografia. Experiência. Narrativa. Redes sociais.

RESUMEN

SOUSA, N.M. *La transformación en red en el ciberespacio*: investigación de las narrativas (auto) biográficas docentes digitales en diario virtual. 2019. 159 f. Dissertação. (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019

Esta investigación analizó las narraciones (auto) biográficas de los docentes digitales que provienen de las experiencias cotidianas en un diario virtual en el ciberespacio, en la red social de Facebook, investigó cómo se constituyen estas narrativas y cómo ocurren los procesos transformadores profesionales de los docentes que pasan a través de uno mismo. , hetero y ecoformación en este locus. Para esto, tomamos como base teórica y metodológica las contribuciones históricas sobre los temas de (auto) biografía y las narrativas desarrolladas por Gaston Pineau, Elizeu Clementino, Antonio Novoa, Matthias Finger, Clandinin y Connelly, Daniel Suárez, Dana Atchley, Guilherme do Val Toledo Prado y RosauraSoligo. Para pensar en la formación docente como transformación, dialogamos con los conceptos y perspectivas de Paulo Freire. A esta discusión también trajimos los conceptos de experiencia de Jorge Larrosa y sus principios en diálogo con la teoría tripolar de la formación humana de Gaston Pineau, que nos permitió investigar narrativas desde sus perspectivas. Utilizamos como instrumento metodológico de investigación narrativa el diario virtual en el ciberespacio y la hermenéutica como base teórica para el análisis de datos. Concluimos que las narrativas (auto) biográficas de los docentes digitales tienen singularidades y características específicas en el ciberespacio, traduciendo las experiencias diarias del mundo real a su dimensión humana. En esta investigación también percibimos la potencialidad y las características del proceso de enseñanza transformadora en sus tres dimensiones - auto, hetero y ecoformación - que existe en el ejercicio de narrar experiencias en el diario virtual en el ciberespacio. El producto de esta disertación es el libro de registro virtual investigado, porque fue posible evaluar su aplicabilidad y aceptación al final de la investigación.

Palabras clave: (Trans) Formación docente. (Auto) Biografía. Experiencia. Narrativa Redes sociales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Conceito de experiência: Isso que me passa – LARROSA (2011). 53
Quadro 2 - Experiência transformativa 54
Quadro 3 - Dificuldades da experiência / Larrosa 57
Figura 1 - Diário Virtual "Diário de bordo – Alfabetização" na plataforma do *Facebook* 68
Figura 2 - Configurações da página "Diário de bordo – Alfabetização" na plataforma do Facebook 69
Figura 3 - Total de curtidas e seguidores na página "Diário de bordo – Alfabetização" na plataforma do *Facebook* 69
Figura 4 - Postagem de divulgação da página "Diário de bordo – Alfabetização" no grupo de professores do curso de formação do PNAIC 70
Figura 5 - Postagem de divulgação da página "Diário de bordo – Alfabetização" no grupo de professores do curso de formação do PNAIC 71
Figura 6 - Relatório do histórico do envolvimento do público alvo com os anúncios pagos na página "Diário de bordo – Alfabetização" na plataforma do *Facebook* 72
Figura 7 - Descrição do público alvo da página "Diário de bordo – Alfabetização" 72
Figura 8 - Total de pessoas que seguem a página "Diário de bordo – Alfabetização" por gênero e idade 73
Figura 9 - Informações referente à publicações. 74
Figura 10 - Diferentes tipos de publicação com base em alcance médio e envolvimento 75
Figura 11 - Narrativa "CONSCIÊNCIA NEGRA (PRETA) / Calendário de Novembro/2017 (continua) 75
Figura 11 - Narrativa "CONSCIÊNCIA NEGRA (PRETA) / Calendário de Novembro/2017 (conclusão) 76
Figura 12 - Narrativas referente aos confrontos na comunidade e os impactos no cotidiano escolar 77
Figura 13 - Narrativas com conteúdo emocional 78
Figura 14 - Envolvimento dos seguidores com o conteúdo emocional 79
Figura 15 - Envolvimento dos seguidores com o conteúdo emocional 80
Figura 16 - Narrativas digitais docentes de práticas 81
Figura 17 - Central de Ajuda do Facebook: como fazer para adicionar uma declaração de autoria à página 83
Figura 18 - Declaração de autoria 85

Figura 19 - Material produzido com logo da página 86
Figura 20 - Ordem cronológica das postagens 86
Tabela 1 - Postagens autorais e não autorais analisadas 87
Quadro 4 - Narrativas autorais e Repostagens não autorais 88
Figura 21 - Postagens não autorais 89
Figura 22 - Narrativa de posicionamento de autoria 91
Figura 23 - Narrativa autoral com uso de materiais do outro 92
Figura 24 - Narrativa autoral "autoidentidade" 93
Figura 25 - Narrativa autoral "Jogos" 94
Figura 26 - Narrativa cerimônia prêmio Professores do Brasil 94
Figura 27 - Narrativa ressaltando a falta de tempo 95
Figura 28 - Atividades dia do Índio 2014 99
Figura 29 - Atividades dia do Índio 2015 100
Figura 30 - Atividades dia do Índio 2016 101
Figura 31 - Atividades dia do Índio 2017 102
Quadro 5 - Autoformação no ciberespaço 103
Figura 32 - Narrativa de prática e material com comentários de seguidores 105
Figura 33 - Narrativa de prática e calendário produzido com comentários de seguidores 106
Figura 34 - Narrativa de prática: consumidora e compartilhamento de material para consumo com comentários de seguidores 106
Figura 35 - Narrativa com sugestão de vídeo para trabalhar os números com comentário de seguidora 107
Figura 36 - Narrativa de prática conceito "quanto a mais" com comentários de seguidoras . 108
Figura 37 - Narrativa de caso de aluno com possível transtorno de conduta com comentários de seguidoras 110
Figura 38 - Narrativa "Letra Cursiva" com comentários de seguidores 111
Figura 39 - Narrativa "Como trabalhar as Emoções?" e comentários de seguidores 113
Figura 40 - Vídeo de seguidora com sugestões: "Como trabalhar as emoções" 114
Figura 41 - Narrativa de prática "Filosofia e as emoções" 115
Figura 42 - Encontro e discussão acadêmica 2015 117
Figura 43 - Transcrição de falas de autores em Seminário acadêmico 2017 119
Figura 44 - Comentário com divergência de opinião 120
Quadro 6 - Heteroformação nas publicações dos visitantes (continua) 121
Quadro 6 - Heteroformação nas publicações dos visitantes (conclusão) 122

Figura 45 - Narrativa de trabalho pedagógico entre pares na escola 123
Figura 46 - Narrativas de formação profissional entre pares 124
Quadro 7 - Heteroformação no ciberespaço 125
Figura 47 - Narrativas de formação docente na UNIRIO 127
Figura 48 - Narrativas de formação em curso de Pedagogia 127
Figura 49 - Participação como palestrante na Universidade Federal Rural/ Nova Iguaçu/RJ 128
Figura 50 - III Semana de Alfabetização da rede pública do Município do Rio de Janeiro ... 128
Figura 51 - Espaço de formação docente – Rede Municipal de Educação de Mesquita/RJ ... 129
Figura 52 - XIV Congresso do SEPE/RJ 129
Figura 53 - Expedições pedagógicas 130
Figura 54 - Congressos e seminários acadêmicos(continua) 131
Figura 55 - Quilombo UnB: "Vivência de Identidade e Ancestralidade da Pedagogia Griô" 133
Figura 56 - Passeio em Museu histórico nacional - RJ 133
Figura 57 - Narrativa do espaço informal: Livraria 134
Figura 58 - Lançamento de livro: coquetel no Circo Voador / RJ 134
Figura 59 - Feira Crespa / RJ 134
Figura 60 - Narrativa de múltiplos *lócus* de formação informal em período de férias 135
Figura 61 - Narrativa de evento na comunidade da Rocinha/ RJ 136
Figura 62 - Espaços informais de luta de classes 137
Figura 63 - Espaços virtuais 138
Quadro 8 - Os Múltiplos *Lócus* da ecoformação identificados no ciberespaço 139
Figura 64 - *Trans*formação no ciberespaço 140
Quadro 9 - Mensagens de seguidores – Aplicabilidade e aceitação do produto 149

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Postagens autorais e não autorais analisadas 87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANNHIVIF	Associação norte-nordeste de histórias em formação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASIHVIF	Association Internationale des Histoires de Vie em Formation
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 A ESTRELA QUE GUIA A EMBARCAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO PELA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE 25

1.1 A formação como *Trans*Formação 26

1.2 Uma experiência opressora em território educativo como tensão criadora na busca do "ser mais" no processo da *Trans*Formação 27

2 PERCURSO PELAS ROTAS DESBRAVADAS 32

2.1 Processos de formações na perspectiva das narrativas (auto)biográficas nos mares que navego 33

2.2 Narrativas (auto)biográficas docentes: o leme desta embarcação 39

2.3 Reflexões acerca das Narrativas (auto)biográficas digitais 42

2.4 Narrativas (auto)biográficas docentes entrelaçadas ao método biográfico 48

3 EXPERIÊNCIA *TRANS*FORMADORA COMO PROPULSORA DO MOVIMENTO NARRATIVO (AUTO)BIOGRÁFICO: DIÁLOGO COM A AUTO, HETERO E ECOFORMAÇÃO 51

4 O MAPA DA PESQUISA: ANÁLISE HERMENÊUTICA PELOS ELEMENTOS DA (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVA EM DIÁRIO VIRTUAL 59

4.1 "Diário de bordo – alfabetização": instrumento metodológico da pesquisa 60

narrativa 60

4.2 A hermenêutica como fundamento teórico para a análise de dados 63

4.3 Percursos da pesquisa 65

5 EM QUE MAR NAVEGAMOS? O DIÁRIO VIRTUAL NO CIBERESPAÇO 67

5.1 Narrativas digitais docentes 74

5.1.1 O processo de autoria na escritura das narrativas (auto)biográficas docentes digitais no diário virtual 82

5.2 Na rota da transformação: pesquisa nos mares da auto, hetero e ecoformação 97

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 141

REFERÊNCIAS 152

INTRODUÇÃO

> Assim como as palavras, as pessoas que as escrevem não podem ser apagadas.
>
> *Carolina Maria de Jesus*

Como se inicia um diário? Essa dúvida sempre me fez companhia ao iniciar a escrita das primeiras páginas de meus diários durante minhas experiências com este recurso no percurso de minha vida. No momento da produção desta dissertação o questionamento se manifesta novamente perante este novo gênero: "Como iniciar esta escrita? Devo seguir uma linearidade temporal histórica?". Entre idas e vindas, exílios para produção das escritas e reescritas, afastamento, revisitação e imersão deste, optei por iniciar com narrativa (auto)biográfica do percurso de quem lhes fala, rememorando e apresentando aos leitores, minha trajetória e história de vida no entrelaçamento com minhas experiências com as escritas das narrativas em diários. O uso de narrativas (auto)biográficas e experiências entrelaçadas com as produções científicas podem ser encontradas em dissertações e teses, em que pesquisadores rememoram histórias de vida com finalidades distintas. Ao justificar a escrita de sua (auto)biografia em sua tese de doutorado e demonstrando a preocupação de se apresentar aos seus interlocutores, Santos (2016, p. 15) alega que "para iniciar um diálogo com os meus interlocutores, considero que seja importante narrar um pouco da minha história, rememorando-me. Dessa forma, terei a oportunidade de dizer quem sou e de onde falo". Intitulando o Prólogo como "FOLHA DE ROSTO: EM TODO PESQUISADOR MORA UMA PESSOA ". Lúcio (2016, p. 12) inicia sua tese com sua (auto)biografia para pensar todo seu caminho em seu processo formativo. Entrelaçando sua (auto)biografia no pensar a abordagem biográfica e formação de professores, Souza (2004, p. 37) afirma,

> Um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão (...) esse movimento reflexivo me permite melhor compreender a minha trajetória de vida de escolarização e de formação, bem como as cristalizações impressas na memória, frente às representações que são construídas no cotidiano sobre o trabalho docente.

O autor também defende que "a presente pesquisa inscreve-se na minha trajetória pessoal e profissional, trazendo as marcas daquilo que sou, daquilo que pretendo ser e que poderei não ser um dia" (SOUZA, 2004, p. 20).

Se pensarmos que não é possível separar o *eu pessoal* do *eu profissional*, como nos aponta Nóvoa (2007) e tampouco do *eu pesquisador* como acrescenta Santos (2016) acredito que realizar o exercício de rememorar e narrar minhas lembranças vividas, recordar tempos

passados até minhas experiências atuais, viabiliza possíveis roteiros e compreensão para o presente e futuro. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 98) esse movimento de "confrontar nós próprios em passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas". Essa vulnerabilidade também nos desvela muitas outras compreensões e podem fornecer sentido a algumas escolhas feitas e ideologias seguidas nos dias atuais. Palavras, experiências e situações outrora secretas, escondidas, disfarçadas, mascaradas, nas minúcias da vida real contadas e recontadas narrativamente se desvelam. Minhas memórias individuais refletem e contribuem na construção de minhas concepções de educação, de conhecimento, o interesse pelo ensino e formação docente. Alcançar a consciência reflexiva das experiências que me foram boas, das que considerei ruins e de todos os caminhos percorridos, colabora para compreensão do que sou, do que acredito, do que defendo e luto e das escolhas que fiz.

Inspirada e realizando audaciosas comparações com a escritora Carolina Maria de Jesus, considerada uma das primeiras escritoras pretas do Brasil, a qual me identifico e por quem tenho muita admiração, resgato minhas memórias em busca de compreender o meu presente e futuro processo *trans*formativo. Assim como Carolina, sou uma mulher preta, oriunda da periferia do interior de Minas Gerais. Minha infância foi marcante pelo fato do papel de subordinação da mulher, pois frequentávamos uma igreja pentecostal em que o sexo feminino é impedido de manifestar, ocupar cargos de liderança e que regras de comportamentos impostas, para nós mulheres deste século seguirmos, requer atitudes de total subordinação. Em nossa família, em que somos cinco mulheres entre minha mãe, eu e minhas irmãs, todas deveriam se subordinar às ordens de meu pai. Essa liderança acompanhava a violência doméstica, a repressão e as proibições. Minha mãe, mesmo sendo proibida por meu pai de frequentar a escola, com dedicação apenas para o trabalho doméstico e cuidado das filhas, desenvolveu a prática cotidiana de leitura e escrita e nos auxiliava com todas as demandas escolares.

Meu processo de alfabetização se deu no ano de 1989 em uma escola pública. Minha irmã, um ano mais velha, frequentava a classe de alfabetização (sete anos) e não se adaptou à escola, chorando todos os dias. Ela não ficava em sua sala de aula sem minha companhia e, por este motivo, passei a frequentar sua turma como ouvinte. No decorrer deste ano, consegui acompanhar os estudos e fui alfabetizada aos seis anos de idade, com o método global (ou analítico). Aprendi a ler e escrever, mas, minha irmã, infelizmente, não se adaptou à metodologia utilizada e teve muita dificuldade, que se estendeu por longos anos e com desistência futura. Eu não compreendia e me preocupava com seu fracasso escolar, pois,

tínhamos a mesma educação, a mesma vivência, a mesma professora e muitas vezes, ela recebia mais atenção por apresentar dificuldades. Tentava lhe ensinar as atividades brincando de ser professora e inquieta-me esta diferença em nosso processo de ensino aprendizagem até os dias atuais.

Desde o início da alfabetização, escrever narrativas de minhas experiências se tornou práticas cotidianas. Minhas primeiras escritas preocupavam minha mãe, porque eram narrativas das ações de violência doméstica que presenciava. Aos treze anos de idade, escrevi uma carta ao meu pai, após cinco anos que ele havia se mudado sem entrar em contato conosco, em que narrava as dificuldades que estávamos enfrentando e narrei, com as palavras mais sinceras que já havia escrito até aquele momento, toda a dor que me causara e a nossa família por ter ido embora sem deixar notícias. Recordo de narrar a mágoa, os sentimentos da saudade, da reprovação que tinha de suas ações e escolhas, do sentimento de desprezo, de rancor e lhe fazia juras de esquecimento eterno. Ao chegar em suas mãos, brevemente entrou em contato por telefone e me enviou um recado: "avisa a Naara que adorei o puxão de orelha.

Gostei muito de sua carta". Senti naquele momento o poder das palavras. Escrever era libertador e havia o poder de aproximar e reaproximar pessoas. No ano seguinte deste fato, tivemos um reencontro presencial. Estava ansiosa para revê-lo. Nos encontramos e caminhamos pelo bairro até entrarmos em um terreno baldio, por um caminho de terra e muito matagal, que usávamos para atravessar mais rapidamente para uma outra rua. No meio do caminho meu pai parou e me acertou com um tapa muito forte na face me proferindo palavras muito duras de repreensão pela carta enviada e pelo discurso que havia nela. Essas duras palavras ficaram marcadas em minha memória. Naquele matagal, indignada por seus atos de violência física, moral, verbal e mental, compreendi pela dor, a força, o poder e as consequências da escrita e do ato de narrar a essência da experiência e nossas verdadeiras emoções e sentimentos.

Naquele dia compreendi que era possível narrar as experiências ao ponto do leitor absorver as palavras transformando-as em sentimentos reais. Essa situação, como *tensão criadora,* me levou à compreensão da proporção que uma narrativa pode alcançar e afetar ao ponto de trazer consequências. Após experimentar tais consequências, continuei a narrar minha vida, anseios, dúvidas e situações de meu cotidiano em diários até os dezessete anos de idade, vindo a queimá-los aos dezoito anos de idade, acreditando que esta prática era "coisa de criança", que não tinha valor e que era perda de tempo. Durante a juventude me distinguia do meu grupo social porque tinha o hábito da escrita permanente e muito leitura como prática de lazer. No contexto dos anos 90 e durante a primeira década dos anos 2000, na periferia em que vivia no interior de Minas Gerais, a cultura da leitura e escrita não prevalecia. Os jovens

utilizavam seus dias para paquerar, namorar, brincar na rua. Escrita e leitura eram atividades destinadas exclusivamente para o período em sala de aula.

Durante o Ensino Fundamental II meu diário foi furtado por colegas. Ao lerem, descobriram meus sentimentos e minha dor por consequência dos *bullyings* que eles me causavam, devido ao meu porte físico, aparência e timidez. O acesso a essas informações causou-lhes impacto, resultando em mudanças de comportamento e em nossas relações, e eles passaram a me tratar com mais respeito. Nesse fato narrado, prevaleceu a reflexão e, em consequência, a transformação por parte de meus colegas. Novamente senti a força de minhas narrativas modificando e transformando a realidade, mas dessa vez de maneira positiva.

Na formação inicial no curso de pedagogia, as narrativas se faziam presentes no exercício da escrita de portfólios, nos estudos da ciência da religião, disciplina que lecionei por dois anos durante o curso de pedagogia, e em anotações gerais das observações realizadas nos diversos espaços discursivos em que fazíamos estágios. Usei as narrativas em minha metodologia de ensino e aprendizagem na formação inicial por organizar o pensamento mais facilmente dessa maneira. Dialogo e compartilho com Clandinin e Connelly (2015, p. 97), que

> O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor.

As narrativas em meus diários e cartas são denúncias e escritas potentes que desvelam a realidade de maneira ingênua e verdadeira, que por isso, nos faz vulneráveis à experimentação das consequências negativas de sua força no cotidiano, como registrou a escritora Carolina Maria de Jesus, em trechos de seu diário, ao narrar as dores e consequências negativas que a potência de suas narrativas a fizeram sofrer deixando “espinhos em seu coração”. Afinal, a escritora revelava a violência doméstica sofrida pelas mulheres, a fome, estupros, assédio, as condições de pobreza dos moradores da favela, conflitos entre os moradores, política, descaso do governo, entre outras inúmeras outras situações do cotidiano de uma população que, quando desveladas, caracterizam-se como denúncias. Jesus (1996, p.151-153) narra as tensões em seu diário,

> Quando infiltrei na literatura
> Sonhava so com a ventura
> Minhalma estava chêia de hianto
> Eu nao previa o pranto.(...) No início vêio adimiração O meu nome circulou a Nação.
> Surgiu uma escritora favelada.

> Deixou a humanidade habismada (...)
> E assim, eu fui desiludindo
> O meu ideal regridindo
> Igual um côrpo envelhecendo(..)
> Não levo nenhuma ilusão Porque a escritora favelada Foi rosa despetalada.
> Quantos espinhos em meu coração.

Dores e absurdos que experienciava, vivendo em condições de extrema marginalização. Carolina não naturaliza essa situação de pobreza. Suas narrativas apresentam constantes discursos de indignação e de crença nas transformações de sua vida pessoal e em possíveis mudanças nas políticas que favoreçam o coletivo. Assim como a escritora, minhas narrativas das experiências vividas, também foram ferramentas de libertação, luta, defesa e empoderamento que surgem na busca de termos vozes ativas e participativas, no desejo de registrar para compreender e externar as experiências vividas com outros, para que em um movimento de partilhas, possamos refletir, ressignificar, transformar e revolucionar nosso mundo no qual estamos inseridos.

Devemos nos reconhecer e nos posicionar como seres históricos inconclusos e inacabados (FREIRE, 1987) e o contexto das histórias de vidas do pesquisador pode colaborar para tal reconhecimento. Rememorar e compreender minha trajetória, como um ser histórico em constante e permanente formação me traz compreensão e sentido do porquê de algumas opções e escolhas profissionais, políticas e acadêmicas atuais. Na obra "Pedagogia da Esperança", rememorando uma experiência vivida marcante de um retalho de sua biografia Freire (2016, p. 25) salienta:

> Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas trocados por múltiplas razões de ser de que alguma estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser.

Narrar o cotidiano e minhas experiências sempre foi uma prática de libertação, transformação, posição ideológica e política. Desvelar meu *eu pesquisadora* contextualizando como um sujeito real, oriunda da periferia, marcada por história de vida de mulher, preta, oprimida pela religião e pela sociedade patriarcal que nos silenciam é um ato de libertação.

Narrar minhas experiências em diários é mais que uma necessidade estética ou de relações de poder: é uma necessidade existencial, compreensão e organização mental. Esta dissertação mesmo sendo um texto acadêmico, é carregado de sentidos, sentimentos, sensações oriundos de sujeitos históricos em constante transformação e ao me colocar vulnerável, expondo situações de tensões criadoras pessoais marcantes, colabora a desvelar o que me leva

a defender e ao que me proponho pesquisar hoje, além de propiciar alma e sentido ao texto acadêmico. De acordo com Goodson (2004, p. 307), "a experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou da professora contribui para formar a sua visão de ensino e os principais elementos de sua prática", sendo assim, minha maneira de escrever é influenciada por minhas vivências e minha vida foi compreendida por escritas de narrativas do cotidiano vivido. Contextualizar minha história é marcar a presença de minhas lutas, crenças e ideologias de hoje.

Em meados de 2012, desloco-me de minha cidade, no interior de Minas Gerais, para assumir o cargo público de professora na capital do Rio de Janeiro, na comunidade do Vidigal e posteriormente na Rocinha, onde vivencio o choque de realidade (ESTEVES, 1995) ao me defrontar com o caos entre as belezas naturais e as realidades educacionais. Essa experiência inicial, quando me percebo professora na atividade de alfabetizadora, que é de grande importância na história de um docente por ser determinante em nosso futuro e em nossas relações com o trabalho (TARDIF, 2002), foi marcada por *tensões criadoras*. Compreendo a expressão "tensões criadoras", como as experiências (LARROSA, 2011) vivenciadas em que os momentos de tensões se tornam estímulos motivadores para recriar, criar, auto refletir, ressignificar e transformar algo que está posto ou que defrontamos em nossos percursos e relações da vida profissional ou pessoal. Acredito que nem todas as tensões podem ser criadoras ou motivadoras, mas as tensões que irei rememorar e ressaltar nesta dissertação, são especificamente as tensões que motivaram práticas e ações *trans*formativas criadoras, pois proporcionaram reflexões pessoais que nortearam minha "transformação individual" e contribuíram para uma "mudança institucional", assim como defende Nóvoa (1988, p. 126127),

> Toda a formação tem de viver numa tensão difícil, mas profundamente estimulante, entre reflexão mais pessoal sobre o processo de formação individual e uma reflexão social sobre a inserção profissional e o enquandramento institucional de cada um. Só esta tensão é criadora. Só ele permitirá abrir novas vias para a formação de adultos (...) sabemos que não é um caminho fácil de trilhar, nem para os responsáveis da formação e nem para os formandos. Mas sabemos também que ele é o único que, a médio prazo, poderá assegurar uma transformação individual e uma mudança institucional, razões de ser de qualquer projecto de formação.

Me encontrava, no momento aqui narrado, na sensação de uma *solidão formativa*. Solidão marcada pelas ausências de momentos e espaços de formações que possam oportunizar as trocas de experiências docentes com outros pares com objetivo de refletirmos, discutirmos, ressignificarmos e transformarmos as práticas cotidianas. No meu caso, minha busca era por trocas para alcançar ações concretas de transformações do meu saber e fazer como professora alfabetizadora no ensino público. Iniciar meu percurso nessa condição de iniciante na carreira docente, provocaram inúmeras curiosidades, inquietações e indagações. Esses sentidos e sentimentos vem sendo canalizados para propiciar meu processo *trans*formativo e desfruto

desses momentos para reflexões partindo da análise e interpretações de minhas próprias práticas experienciadas e adquirindo o conhecimento em uma constante investigação de minhas próprias ações, em um movimento de refletir estas ações e refletir sobre as reflexões destas ações (ALMEIDA, 1999).

Por ter experienciado a solidão formativa, busquei espaços diversos de formações na busca de práticas que fogem dos métodos com concepções mecanicistas e tradicionais de alfabetização, como as que vivenciei em minha infância. Tendo o desejo insaciável de novos fazeres e saberes, assumo a responsabilidade com os estudos como um dever revolucionário (FREIRE, 1996) que me conduziu ao encontro com outros pares (e ímpares) em formações proporcionadas por diversos espaços discursivos acadêmicos e coletivos docentes independentes, como aulas, participação em grupo de pesquisas, encontros de professores ou cursos em universidades, os cursos de programas de formação oferecidos pelos governos, grupos organizados pela rede de ensino que trabalho, sites a serviço da rede social, espaços discursivos de trocas como seminários, congressos e expedições pedagógicas. Essas trocas, partilhas e constantes relações dialógicas me levaram a encontrar na palavra do outro, possibilidades de compreensão e ressignificação dos fazeres ordinários (CERTEAU, 1994) e, com o outro, realizei aprendizagens e me constitui como sujeito docente (FREITAS, 1997). Os encontros com o outro e minha inserção nos espaços *trans*formativos docentes diversos, marcam a busca do fim da solidão formativa, que não favoreceu meu processo de *Trans*Formação. [1]

Investigar, identificar e analisar os movimentos oriundos do exercício da escrita de narrativas (auto)biográficas docentes, centrados na investigação da experiência escolar das práticas cotidianas, publicadas em meu diário virtual no ciberespaço, no site do *Facebook* na página "Diário de Bordo – Alfabetização"[2] contribuiu para compreensão, reflexão e para identificarmos potencialidades constitutivas e alternativas outras, de processos de *trans*formação. Esta página é apresentada como o produto educacional exigido no Programa deste curso. Pesquisei e identifiquei os resultados a partir de um produto já existente. Identificar a maneira que se constitui e documenta estas narrativas, contribuiu para reconfigurar novos modos no existir do ciberespaço, considerando o caráter dialógico ali presente, ou seja, levando

1 O conceito de formação como "transformação" com o prefixo "trans" em itálico, será aprofundado no capítulo 3.

2 Página criada pela autora em março de 2014 para divulgações, publicações de narrativas das práticas pedagógicas no/com o cotidiano, partilhas de saberes promovendo intercâmbios de conhecimentos acerca das próprias experiências em um espaço colaborativo e de *trans*formação: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/>

em consideração os movimentos discursivos de outros docentes que com minhas narrativas travaram diálogo ou outros movimentos de partilhas, comunicação e trocas. Ao conhecer "*La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*" no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA), realizado em 2014 na UERJ / RJ e a Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências (Rede Formad) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sou despertada por suas defesas de que as narrativas docentes são produções de saberes da experiência legítimos dos docentes e a partir desta troca, passei a observar mais atenta o meu percurso profissional, em que utilizo o método da escrita de narrativas (auto)biográficas docentes no ciberespaço como dispositivo de auto/transformação.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral, analisar como se dá o processo de *trans*formação profissional docente nas dimensões da auto/eco/heteroformação a partir das narrativas (auto)biográficas docentes digitais no ciberespaço.

Constituem objetivos específicos da pesquisa,

Identificar as características que constituem as narrativas (auto)biográficas docentes digitais, suas especificidades, definir sua tipologia (ROBIN, 2008) e a caracterização de seus elementos (LAMBERT, 2003);

A partir da análise interpretativa das narrativas (auto)biográficas docentes escritas no território do ciberespaço, em um período de cinco anos, publicadas no site do *Facebook* na página "Diário de Bordo – Alfabetização", pelos princípios da experiência (LARROSA, 2011), identificar as que exemplifiquem os processos da *Trans*formação profissional docente (FREIRE) nas dimensões da auto/eco/hetero formação (PINEAU, 1988) e possíveis singularidades e características deste processo no existir do ciberespaço;

Detectar, no exercício permanente da ação metodológica da escrita das narrativas autobiográficas docentes, indícios que comprovem formas outras de narrar e de criar novos dispositivos *trans*formativos no ciberespaço, que superem os conceitos fatídicos que envolvem as questões das dificuldades e empobrecimento, que causam a raridade da experiência apontados por Benjamin (1987) e Larrosa (2011).

Documentar e validar o processo de escrita de narrativas (auto)biográficas docentes digitais no ciberespaço como instrumento de pesquisa e dispositivo de *trans*formação.

Diante do exposto, o texto está organizado em cinco capítulos. No primeiro, dialogo com as contribuições e concepções de Paulo Freire para conceituar e refletir sobre a formação como *trans*formação e apresento uma experiência opressora em território educativo como tensão criadora na busca do "ser mais" nesse processo *Trans*Formativo.

No segundo capítulo, com um posicionamento e exercício metodológico (auto)biográfico, apresento a construção histórica dos conceitos da (auto)biografia como método de investigação das práticas docentes, dos processos transformativos, das narrativas (auto)biográficas e do método biográfico para contextualizar a compreensão histórica das fontes investigadas, constituídas pelos pioneiros dessas vertentes. Também apresento a historicização e os conceitos referentes às narrativas digitais: sua terminologia, tipologia (ROBIN, 2008), categorias, características (LAMBERT, 2003) e como instrumento de análise e coleta de dados.

No terceiro capítulo, discuto o conceito de experiência e seus princípios (LARROSA, 2011) em diálogo com a teoria tripolar da formação humana (PINEAU, 1988) em uma abordagem que contribui para a investigação e identificação dos processos transformativos perpassando pela auto, hetero e ecoformação, nas narrativas (auto)biográficas docentes.

No quarto capítulo, exponho as abordagens metodológicas e os instrumentos de pesquisa. Apresento o diário virtual no ciberespaço como instrumento metodológico da pesquisa narrativa, a hermenêutica como fundamento teórico para a análise de dados e por fim, as etapas da pesquisa.

No quinto capítulo, discorro sobre a pesquisa com análises interpretativas das narrativas, em um texto multimodal e indico ao leitor que o leia, se possível, com acesso à internet para que se envolva e interaja integralmente com as narrativas e discursos analisados na página.

Por fim, apresento as reflexões e considerações finais desta pesquisa.

1 A ESTRELA QUE GUIA A EMBARCAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO PELA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

> Estamos em constante transformação: nossas ideias se renovam a cada dia e a cada segundo surge uma nova versão de nós. Cada novo Eu questiona, discorda e nos faz refletir sobre o que antes acreditávamos ser incontestável...
>
> *Jacky Correia*

Apresento esta dissertação guiada pela metáfora do processo como um navio em mares revoltos, com muitas aventuras e descobertas onde eu, como a capitã do navio, necessito estudar a viagem, preparar as rotas, fazer os registros no diário de bordo. Nesta embarcação, as navegadoras se norteiam por uma estrela-guia e seguindo a analogia, nossa Polaris - a estrela mais brilhante conhecida como a companheira dos navegadores - seria Paulo Freire. Encontro em Freire os fundamentos de minhas ações práticas como professora e prossigo, enquanto pesquisadora, o utilizando como guia, como estrela norteadora desta viagem. Escrever e dialogar com Paulo Freire é um posicionamento e uma ação política e nos leva a refletir: como o seu pensamento pedagógico contribui para pensar o processo de transformação profissional docente? Partindo desse questionamento, me proponho a dialogar com as concepções deste célebre e honrado educador brasileiro, pois defendo suas concepções por acreditar que representam um pensamento pedagógico brasileiro legítimo que, como tal, fundamenta esta dissertação e suas concepções.

Por que Paulo Freire para pensar a transformação permanente de professores? Devido ao meu envolvimento com "La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" e com a Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências (Rede Formad) pela UNIRIO / RJ, tive a oportunidade de participar de eventos oportunizados por estas, em que a expedição pedagógica é uma característica marcante.

Ao viajar para alguns países da América Latina, nestas expedições pedagógicas, compreendi que Paulo Freire é um grande referencial da educação e retornei com o compromisso de conhecer mais sobre suas obras e concepções. Ao realizar a disciplina "Educação e Transformação em Paulo Freire", no curso de mestrado profissional, oferecido pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), ministrado pela Profa. Dra. Andrea da Paixão Fernandes, tive a oportunidade de conhecer melhor suas concepções e verificar que suas contribuições são as que mais se aproximam de minhas práticas,

ações e conceitos referentes à transformação docentes. Dialogando com Freire proponho pensar a formação docente em uma concepção de *trans*formação e apresento em um segundo momento uma narrativa de minha experiência na busca do ser mais nesse processo *trans*formativo.

1.1 A formação como *Trans*Formação

Pensar a formação profissional docente permanente como uma prática de educação bancária (FREIRE, 1987) em que os formadores apenas depositam o conhecimento sem levar em consideração a realidade vivenciada na sala de aula e suas problemáticas não pode ser considerada uma concepção de formação humanizante ou como um processo formativo legítimo que irá transformar a realidade. O termo "Formação" me causa certo desconforto porque me remete a algo que desejam "formar" como se todos tivessem a mesma forma, ou como se precisássemos formar algo que não apresenta forma ou, uma padronização. No Dicionário *Online* da Língua Portuguesa[3], o prefixo "trans" indica através; além de. Pode indicar também, travessia, deslocamento ou mudança de uma condição para outra. Dialogando com estes conceitos referentes à formação docente, acrescentei o prefixo em itálico com sua semântica e defendi a formação como *trans*formação. Defendo um processo *trans*formativo em que ocorra a *trans*formação com a ideia de formação que vá além de, que nos desloque, em que ocorram mudanças *trans*formadoras em nossas práticas cotidianas. A *trans*formação pensada como o deslocamento, seja de ideias, posições, crenças, concepções, é algo que nos modifica e nos provoca mudanças freireanas, pois como Gadotti afirma, "ao lado da conscientização, a mudança é um tema gerador da prática teórica de Paulo Freire" (FREIRE, 1979, p. 4). *Trans*formação é quando a formação experienciada nos desloca de nossas certezas e nos leva à travessia para possíveis mudanças, nos trazendo dúvidas e questionamentos constantes.

Uma das características para o processo de *trans*formação é que nos momentos *trans*formativos os temas geradores tenham sua origem nas experiências do cotidiano. Freire "valorizava, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano" (GADOTTI, 1998, p. 31) e que os professores estejam no palco da história como protagonistas na construção do seu próprio saber. Os temas abordados nos processos *trans*formativos emergem da realidade vivida, pois "quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu e suas circunstâncias." (FREIRE, 1979, p. 16).

[3] <https://www.dicio.com.br/trans/>

A *trans*formação ocorre em territórios diversos onde práticas de humanização se fazem presentes. Acredito que para alcançarmos a *trans*formação, não será apenas com ações e práticas individuais em nossa sala de aula, mas também com lutas, práxis e conscientização coletivas. Buscar territórios *trans*formativos diversos, alternativos, em que ocorram o diálogo, a escuta, as trocas de experiências, reflexões constantes que emergem da realidade vivenciada pelos professores. Os sujeitos que estão em *trans*formação se posicionam e atuam nos processos ativamente, constroem as relações dialogicamente, reconhecem os outros como sujeitos, problematizam, atuam e refletem sobre a realidade com seus pares, conscientizando-os das dificuldades que enfrentam, ampliam seus conhecimentos e buscam a mudança cultural, a autenticidade e o reconhecimento dos processos identitários docentes no processo constante de *trans*formação e criação da realidade.

Outra característica para a *trans*formação, que trarei neste recorte, é a presença marcante do compromisso do profissional com seu processo *trans*formativo. Compromisso na continuidade permanente dos estudos, pois estudar é "uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto" (FREIRE, 1981, p.10). Compromisso na busca de ser uma trabalhadora social, como ser mais, uma mulher com o compromisso da libertação, da humanização e que desenvolve a consciência crítica sendo capaz de perceber sua realidade e assim se descobrir como criadora e *trans*formadora desta mesma realidade em que está condicionada. Os professores que fazem a opção pela *trans*formação se comprometem em atuar como sujeitos do processo e fazem a opção: "ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica na permanência" (FREIRE, 1979, p.26). Não tenho a ingenuidade de acreditar que a *trans*formação se dê instantaneamente. Como seres inconclusos a *trans*formação é constante e permanente.

1.2 Uma experiência opressora em território educativo como tensão criadora na busca do "ser mais" no processo da *Trans*Formação

Em territórios educativos formativos, assim como todos os outros territórios em que há relações humanas, podem vir a surgir atos e discursos opressores de negação das experiências ou palavras dos sujeitos que não possuem autoridade científica de se expressarem, narrarem, dialogarem e publicarem suas experiências do cotidiano em alguns espaços acadêmicos. A narrativa a seguir ocorreu no ano de 2014, em um grupo de pesquisa de Universidade Pública no município do Rio de Janeiro, em que participava como professora convidada. Na ocasião, o grupo discutia propostas de publicarem um livro e no decorrer da discussão houve uma fala, de

uma doutoranda do programa, interrompendo minha fala empolgada, afirmando que meu texto não poderia compor este material porque "eu era apenas uma professora e não tinha os mesmos conhecimentos de quem estava ali cursando o mestrado e o doutorado". Ser "apenas" uma professora na ocasião narrada se referia ao fato de não possuir títulos ou cursar pós-graduação stricto sensu. Outras participantes também apresentaram suas ponderações reafirmando a distinção dos saberes teóricos-acadêmicos e os saberes da experiência. Não fui autorizada a narrar minhas experiências, pelas "autoridades científicas" (NÓVOA, 1999). Não me "deram a voz". Esse discurso que se repete nos espaços docentes de "dar a voz" é comum porque não temos essa voz. Poucas autoridades a possuem. É necessário que, quem a possui, nos dê a voz ou nos autorize. Assim, como em minha infância em que me foi negado o direito de contestar a religião que estávamos inseridas, como em minhas experiências como vítima de violência física e verbal na tentativa de desautorizar um posicionamento, novamente vivenciava, no processo *trans*formativo docente, a violência em forma de "deslegitimação dos professores como produtores de saberes" (NÓVOA, 1999, p.27) por parte de alguns opressores e uma prática desumanizante ao ser tratada como um sujeito com saberes de menor valor.

Freire (1979) considera relativo o saber, pois a reflexão sobre a formação não pode ser indissociável da reflexão do próprio homem, sendo a formação de caráter permanente. Como seres inacabados (FREIRE, 1979), não possuímos saberes ou somos ignorantes absolutos: "há somente uma relativização do saber ou da ignorância" (FREIRE, 1979, p.15).

Nesses encontros do grupo de pesquisa em questão, "as simples professoras" partilhavam e trocavam saberes relativos a quem possuía outros saberes relativos. Essa experiência é percebida e recebida por mim como uma tensão que surge no percurso, mas compreendida como uma "tensão criadora", sendo esta conceituada por mim como as experiências vivenciadas em que os momentos de tensões se tornam estímulos para recriar, criar, auto refletir, ressignificar e transformar algo que está posto, com o qual nos defrontamos em nossos percursos e relações da vida profissional ou pessoal. Essa tensão criadora também pode ser percebida em uma experiência vivenciada por Paulo, que rememora uma situação que marcou a desistência definitiva do exercício da advocacia e determinou aceitar convite de Cid Sampaio para integrar o setor de projetos no campo da assistência social. Freire vivenciou uma experiência de tensão criadora que *trans*formou sua escolha na carreira profissional. Em uma certa tarde, durante uma conversa com um jovem dentista, cujo credor era assistido por Freire, na função de advogado, se deparou com os lamentos do tal dentista devedor, que não poderia pagar a dívida e se preocupava que iriam lhe tomar seus bens, demonstrando preocupação com

a situação de sua família, em especial da filha de um ano e meio. Freire (2016, p. 25) nos narra que

> Naquela tarde, redizendo a Elza o dito, não poderia nunca imaginar que um dia, tantos anos depois escreveria a Pedagogia do oprimido, cujo discurso, cuja proposta têm algo que ver com a experiência daquela tarde pelo que ela significou também e sobretudo na decisão de aceitar o convite de Cid Sampaio, que me trazia Paulo Rangel.

A tensão naquela tarde se tornou criadora e foi combustível para a produção da obra "Pedagogia do Oprimido", assim como a experiência vivida na tensão compartilhada neste trabalho, durante meu percurso *trans*formativo, também em uma certa tarde, me fez reconhecer a desumanização e "a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização" (FREIRE, 2005, p. 32) iniciei minha busca pelo "ser mais". Esta experiência também me trouxe a compreensão do meu próprio processo de humanização, sendo "o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado" (FREIRE, 1969, p. 127). Freire compreende que a vocação do ser humano é a busca de sua própria humanização.

Assim como Freire, compreendo que as experiências vivenciadas em nosso percurso podem apresentar "parentescos entre os tempos vividos" (Ibid, p. 26) e que interferem diretamente em ações concretas e/ou produções literárias científicas futuras, reafirmando que esse esforço de relembrar momentos de nossas experiências, não importando o tempo em que se dão, se constituem como fontes de reflexões teóricas. Experiências marcantes foram combustíveis para a produção da obra "Pedagogia do Oprimido". Experiências nas tensões criadoras vivenciadas a partir das quais podemos criar e recriar outros territórios, afirmando uma postura de rebeldia revolucionária (FREIRE, 1996). Neste contexto conceituo os espaços criados como *Territórios emancipatórios*. Assim como Freire (1996, p. 101), também

> não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da "justa ira" dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Foi desta tensão criadora, deste momento de desautorização, que surgiu a criação da página no *Facebook* "Diário de Bordo – Alfabetização", não apenas como um possível dispositivo de autorização como também de libertação, pois neste espaço poderia narrar o cotidiano da sala de aula, minhas incertezas, minhas experiências, sem necessidade de autorização para investigar, refletir e pesquisar minhas próprias práticas ou contratos com editoras para publicizações. Esta página foi criada pensando em um possível "lugar humano de realização de um inédito viável" (GADOTTI, 1998, p.30). Criar este território no ciberespaço pode ser compreendido como um momento de despertar, de rebeldia e uma necessidade de luta

pela conquista da minha liberdade e afirmação no mundo contra práticas desumanizantes dos opressores, indo ao encontro do que Freire defendia: “a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (FREIRE, 1987, p.29). Uma escrita espontânea, ingênua, mas que não perde a sua potência. Novamente me vejo em Carolina Maria de Jesus quando conta de sua experiência e dificuldade de seus textos em territórios de circulação, produção, publicação e divulgação das escritas e livros, como o acesso as editoras:

> não digam que fui rebotalho, que vivi à margem da vida. Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida. Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora (JESUS, 1983)

A escrita de minhas narrativas (auto)biográficas docentes e sua publicação no território virtual “Diário de Bordo – Alfabetização”, foi uma possibilidade de transgressão em relação às ideologias reacionárias que encontramos em nosso percurso *trans*formativo. Estas tensões criadoras levam o professor a se inventar, partindo de suas próprias experiências e recriando seu trabalho com um compromisso de favorecer uma formação menos injusta e mais humana.

A vantagem que temos em relação à escritora Carolina é que, em nosso contexto atual, contamos com as tecnologias digitais de informação e comunicação para favorecer o compartilhamento e publicações de nossas escritas, de nossos diários, contribuindo com o intercâmbio das experiências em tempo real oportunizando espaços para *Trans*Formação em redes. Freire, no início dos anos 60, já demonstrava o interesse por estes ambientes interativos,

> Desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, no início dos anos 60, ele buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos, através do uso dos recursos audiovisuais. Mais tarde, reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Mas não aceitava a sua utilização de forma acrítica. (GADOTTI, 1998, p.30)

Na experiência narrada estamos tratando de um território educativo apresentando um domínio que era hegemonizado. Há relações de poder marcantes quando eu chego no grupo de pesquisa e alguém me diz “Não!” ou quando na situação em minha adolescência narrada, em que meu pai me leva para um determinado lugar onde não tem ninguém e assim conquista um domínio para oprimir e desautorizar. Existe uma territorialidade estabelecida nestes casos vivenciados. Um território com regras e limites para o “apenas professor” ou “apenas uma mulher” ou qualquer outros “apenas” que se utilizam para colaborar nos discursos opressores. No território em questão, havia um limite no percurso para as narrativas que emergem “apenas” das experiências do território da sala de aula. Para Freire (2016, p.27), “interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez dos poderosos, com a fragilidade precisava virar a força dos dominados”. O contexto narrado na convivência em territórios educativos formativos marcados pelas relações de poder e onde podemos encontrar

“a malvadez dos poderosos” também podem virar força dos dominados e oprimidos. O diário virtual, no ciberespaço, é a conquista de um território que eu busco como espaço alternativo de *trans*formação, em que possa ocorrer processos *trans*formativos contra hegemônicos e a busca do “ser mais”. Dialogo com Freire e acredito que no contexto dos processos *trans*formativos, o saber mais importante para o oprimido é a descoberta de sua própria situação de oprimido. Também acredito que a condição para se libertar pode ser através da elaboração da consciência crítica e da organização de classe, em que pode utilizar, também, os ciberespaços.

2 PERCURSO PELAS ROTAS DESBRAVADAS

> O conhecimento promoverá sempre a transformação; e esse desconhecido que nos é chegado atua e é "atuado", modifica e é modificado em nossas bases mais profundas. Por isso estamos sempre em construção.
>
> *Katiana Santiago*

Neste capítulo, proponho historicizar a (auto)biografia como método de investigação das práticas docentes e os processos *trans*formativos, as narrativas (auto)biográficas, as narrativas digitais e o método biográfico. Não tenho a pretensão de trazer todos os processos que nos sucederam, mas identificar alguns momentos históricos e algumas concepções que marcaram esses processos e que serão relevantes na construção desta dissertação. Muitas inquietações e indagações surgiram no decorrer do curso do mestrado, durante o Seminário I. Questionamentos como "o que irei apresentar é algo novo?", "o que já investigaram, identificaram, defenderam e registraram antes que eu entrasse na rede?", "existe uma forma de formação que é hegemônica?, "quem são meus antecessores e o que já pesquisaram, defenderam e discutiram em seus percursos contra o modelo hegemônico no qual estou navegando?".

Acredito que a contextualização e compreensão histórica desses processos influenciam, afetam e colaboram para o que penso, faço, acredito e defendo hoje. O título que proponho "Navegando pelas rotas desbravadas" é uma analogia que utilizo para esse movimento de investigação do contexto histórico. O motivo dessa analogia é a sensação que senti de estar navegando em mares e rotas desconhecidas, ao buscar leituras e diálogos com pesquisadores que me antecedem nas defesas dessas abordagens. A pretensão com essa "viagem", por estas rotas já desbravadas, foi dialogar com autores pioneiros e que antecedem esta, para identificar contribuições e potencialidades para o desenvolvimento e reflexão desta dissertação. Realizar um breve recorte histórico, resgatar os conhecimentos já definidos pelos pioneiros é uma metodologia de suma importância em meu processo *trans*formativo no decorrer desta produção, pois me levou a refletir sobre meu processo constitutivo, minhas escolhas metodológicas e epistemológicas e auxilia na compreensão das temáticas principais abordadas e escolhidas.

2.1 Processos de formações na perspectiva das narrativas (auto)biográficas nos mares que navego

Historicizar, neste capítulo, a (auto)biografia como método de investigação das práticas docentes e os processos *trans*formativos partindo da escrita de professores como elemento dessa proposta, poderá colaborar para compreensão de como estou traduzindo esse movimento nesse contexto *trans*formativo que pesquiso atualmente. Minha pretensão é apenas identificar alguns momentos históricos que marcaram esse processo *trans*formativo dentro da perspectiva da (auto)biografia e a escrita das narrativas docentes como elemento fundamental nesse processo, para compreender como essa corrente chegou até o Brasil e consecutivamente, até a produção desta dissertação.

Outrora desconhecidos por mim, desde os anos 80 estudos nessa perspectiva foram empreendidos por tantos outros pesquisadores com os quais dialogo como Pineau (1983), Nóvoa (1988), Dominicé (1990), Warschawer (1993), Josso (1991, 2000, 2002), Clandinin e Connelly (2000), Sousa (2004), Suárez (2005) e Prado e Soligo (2007). Pineau (2006) também faz uma analogia dessa construção histórica denominando de "sobrevôo histórico contemporâneo", em que descreve o processo entre os anos de 1980 à 2005. Meu posicionamento (auto)biográfico está presente, pois entrelacei minha história de vida com o percurso histórico desse processo de investigação no qual apresento um breve recorte de meu processo *trans*formativo cruzando com o contexto das histórias de formação que ocorriam no momento. Investigar esses contextos de formação entrelaçando com o método (auto)biográfico me provocou processos de tomada de consciência que foram emancipadoras em meu percurso *trans*formativo, "pois é através deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior" (FINGER, 1988, p.85). Assim como o autor também acredito que a tomada de consciência é constitutiva do sujeito tanto na pesquisa biográfica quanto na (auto)biográfica e compreender o contexto histórico de formação irá colaborar para uma consciência contextualizada e responsiva.

Sendo assim, minha navegação pelas rotas já desbravadas teve como objetivo compreender os acontecimentos de maneira temporal e linear, oferecendo sentido com o cruzamento de meu processo *trans*formativo vivido. A "navegação investigativa histórica", por mim escolhida neste recorte, será entre os anos de 1983 e 2016. Ano de meu nascimento ao ano de minha participação consciente da corrente de pesquisa, em congresso de pesquisa (auto)biográfica.

A partir dos anos de 1980, contamos cada vez mais com pesquisas baseadas em histórias de vida, relatos de experiências, trajetórias de formação, narrativas (auto)biográficas, entre outros aspectos relacionados à pessoa do professor. Pineau (2006) denomina os anos 80 como o "período da eclosão" que aqui compreendo como "período do nascimento". No ano de meu nascimento, 1983, Pineau publicava em Montreal e em Paris a obra "Produire as vie: autoformation et autobiographie", marcando a eclosão da corrente das histórias de vida em formação. Neste livro o autor situa "a autoformação como apropriação de seu poder de formação (parte I); adota um método: o das histórias de vida (parte II); e o aplica a uma vida bem comum: a de uma dona de casa (parte III)" (PINEAU, 2006, pg.331). O ano de meu nascimento também marca o nascimento da rede "História de vida e autoformação", que ocorreu no primeiro Simpósio Internacional de Pesquisa Formação em Educação Permanente, sediado na Universidade de Montreal. Nasci no ano em que também nascia o

> primeiro círculo de pioneiros que constituiu-se com Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal. António Nóvoa da Universidade de Lisboa também estava lá, assim como Matthias Finger. (Ibid, 2006, p. 331)

Em 1984, arriscava meus primeiros passos enquanto a revista francesa "Education Permanente" publicava os números 72 e 73 intitulados "Les histoires de vie entre la recherche et la formation", sendo esta considerada por Bragança (2012, p. 71) "um marco fundamental na afirmação e no desenvolvimento da articulação entre as histórias de vida e o campo da formação".

No ano de 1986, aos três anos de idade, experimentava enormes ganhos em minhas habilidades cognitivas e verbais. Enquanto ampliava meu nível de desenvolvimento da linguagem, ocorria na Universidade de Tours, na França, um colóquio sobre as histórias de vida. Em 1988 já demonstrava ansiedade para ingressar na escola primária quando Nóvoa e Finger (1988) publicaram "O método (auto)biográfico e a formação". Neste ano, Nóvoa sistematiza oito princípios que ao seu ver deveria "servir de referência a qualquer projecto de formação de adultos". Dentre estes princípios destaco o primeiro e o segundo, por compartir de suas concepções, princípios em que o autor defende que,

> O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional,; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma [...] Este objetivo só será atingido se houver uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação, a única que pode assegurar resultados a longo prazo, pois "ninguém forma ninguém" e ... "a formação pertence de facto, a quem se forma" (NÓVOA, 1988, p. 128)

Em 1989, inicio meu processo de alfabetização, em uma escola pública no interior de Minas Gerais. Apresento habilidades e facilidade na aquisição da escrita e leitura. Neste ano em que escrevo minhas primeiras palavras e frases, Pineau e Jobert (1989), coordenaram a obra "Histoires de vie", na qual apresentam dezenas de histórias de vida com espaços de eclosões diversos em diferentes setores profissionais, entre eles de formação de professores, com atores sociais invisibilizados. Enquanto eu ingressava no mundo letrado buscando sentidos na escrita, os pesquisadores dessa linha de pesquisa eram nomeados pelos "feudos científicos" como "ilusão biográfica" (BOURDIEU, 1998) em que Pineau (2006, p. 333) alega que,

> Na realidade, essas práticas projetaram não apenas os 'objetos sociais' que ousaram tomar a palavra como sujeitos. Além disso, esses sujeitos falavam deles e queriam escrever suas vidas para buscar sentido nisso. Como se essa vida pudesse ter um e como se eles – sujeitos – pudessem conhece-lo! Inadmissível e ilusória pretensão para os doutores em ciências humanas e sociais daquela época, que pretendiam construir um saber objetivo sem sujeito.

O nascimento do movimento foi chamado de "revolução biográfica" (SÈVE, 1987). Entre tensões, desconfianças, defesas e acusações, essa dinâmica ganha força e se insere nos anos 90 como o "período de fundação" (PINEAU, 2006). Esta década é marcada por crescente número de produções individuais, coletivas e fundações de associações, assim como de redes de formação. Nos anos 90, em que vivencio a passagem da infância para adolescência, a rede "História de vida e autoformação" também vivencia a passagem de rede interpessoal informal para associação internacional formal. Em 1990-1991 ela se torna a primeira criação: "Association Internationale des Histoires de Vie em Formation – ASIHVIF", em que o conceito de autoformação mobilizou os trabalhos em colóquios importantes que elaboravam esse campo. A produção audiovisual se apresenta marcante nesse contexto, durante a passagem da rede informal para associação internacional formal.

Essa passagem segundo Pineau (2006, p.337)

> Foi efetuada em grande parte graças a uma operação coletiva de produção audiovisual. Essa produção permitiu aos principais interessados que se exprimissem, que se entendessem e que se vissem sobre o que os havia conduzido às histórias de vida, sobre suas práticas e sobre suas posições diante dos grandes problemas levantados: subjetividade e ética; história e projeto; metodologia. Oito vídeos de uma hora estão disponíveis na Universidade de Nantes [...]

Nos anos 90, enquanto "os investigadores francófonos (França, Suíça e Canadá, especialmente Montreal) [...] viviam o tempo das fundações (associações, redes, formação)" (SOUSA, 2014, p.11), eu, em 1993, aos dez anos de idade, ganho um diário de presente e inicio o hábito de escrever minhas histórias, anseios e conflitos vivenciados. Neste mesmo ano, aqui no Brasil, a professora Cecília Warschawer, publica o livro "A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento" (1993), resultado de sua dissertação de mestrado, em

que no segundo capítulo, intitulado “Elaborando o roteiro”, descreve o registro como instrumento metodológico, sendo o diário de bordo um instrumento de registro valioso, em que os professores registravam seus anseios, conhecimentos adquiridos e construídos, dúvidas que surgiam no processo de construção e a partir deste desvelavam um novo, ressignificam e refletiam sua própria prática. Em 1996 expande o espaço de publicações para produções que articulavam histórias de vida e formação, que cada vez mais se multiplicavam, iniciando a coleção em Paris “Histoire de vie et formation”.

Clandinin e Connelly em 2000, publicaram o livro “Pesquisa narrativa”, no qual compreendem a abordagem da pesquisa narrativa para o desenvolvimento de pesquisas propondo, no capítulo sete, a utilização de diversos textos de campo em que exploram “as maneiras nas quais nossa relação de pesquisador com as histórias dos participantes – as histórias sendo vividas e contadas – dão forma à natureza dos textos de campo” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.133). Os autores propõem a escrita de diversos textos como as histórias de professor, escrita autobiográfica, experiência de vida como fonte, escrita de diários, entre outros. Em todas estas propostas de textos de campo, a escrita das experiências de vida ou profissionais docentes as constitui.

Neste mesmo ano de 2000, inicio a vida profissional trabalhando como balconista de lanchonete e realizando curso de informática, pois necessitava acompanhar o avanço tecnológico adquirindo conhecimentos básicos e ensino médio supletivo, na rede privada, em busca de desenvolvimento no mercado de trabalho. Os anos de 2000 foram denominados por Pineau (2006) como “período de desenvolvimento diferenciador”. Neste período, o grupo dos pioneiros da inovação citados anteriormente, que constituem o “círculo dos iniciadores”, começam a ser traduzidos, multiplicando os laços com a América do Sul. Pineau (op.cit) recorda que estes pioneiros começam a se aposentar e juntamente com o “círculo dos contribuidores”, compreendidos como “as inúmeras pessoas e os inúmeros grupos que, fora da associação, contribuem para a utilização das histórias de vida em formação, pesquisa ou intervenção, para sua difusão e também para o seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico” (PINEAU, 2006, p. 336), favorecem e contribuem para autonomia do “ciclo dos inovadores/reformadores” que serão responsáveis pela renovação dos pioneiros e do movimento.

Conceituo a nova geração de pesquisadores e contribuidores desses movimentos e correntes de pesquisas que trabalham com (auto)biografia, narrativas, histórias de vida como metodologia de *trans*formação de: *seguidores ressignificadores do século XXI*. A palavra “seguidores” surge do uso desse termo no ciberespaço. Seguidores são pessoas que nos seguem,

nos acompanham, compartilham nas suas páginas virtuais, assim como seguimos e compartimos das concepções dos iniciadores / pioneiros. O termo é seguido por "ressignificadores do século XXI", pois ressignificamos os conceitos e práticas a partir de nossas experiências e criações vivenciadas nessa virada para o século XXI. Pineau (2006, p.337) interpreta que "neste início de milênio, a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício, reservado até aqui à elite". Assim, os seguidores ressignificadores do século XXI desta corrente são todas estas pessoas que tomam suas vidas, suas histórias, em suas mãos e que seguem, praticam, utilizam e defendem a corrente da (auto)biografia e histórias de vida para o desenvolvimento metodológico, epistemológico e ético nos processos transformativos.

No ano de 2004, ocorre no Brasil o I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – I CIPA, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, em Porto Alegre, com objetivo de possibilitar aproximação dos pesquisadores nacionais e internacionais como também ampliar a adesão de novos seguidores dessa corrente para trabalhos em conjunto. A partir de então o evento ocorreu com uma frequência de dois em dois anos. No ano de 2005, ingresso no curso de Pedagogia e como metodologia de avaliação da disciplina de estágio docente, utilizamos como instrumento de registro a escrita em diário de campo desde o primeiro semestre. Neste mesmo ano, enquanto inicio o processo de documentar minhas experiências, Suàrez (2005) elabora e publica documento na Argentina através do Ministério da Ciência da Educação e Tecnologia da Nação, chamado "Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas", sendo o registro dos relatos das experiências docentes uma estratégia válida para a formação e o desenvolvimento profissional, afirmando que "el desafío político-pedagógico y cognitivo de la documentación narrativa a través de la escritura de relatos de los docentes desea alimentar la esperanza que expresa Mc Ewan: 'Al contar historias acerca de la docencia aprendemos a enseñar mejor'."(SUÀREZ, 2005, p. 18).

Navegando novamente pelas rotas brasileiras já desbravadas, em 2007 os pesquisadores Prado e Soligo (2007) defendem a produção de textos escritos de professores como uma ferramenta valiosa na formação por favorecer o pensamento reflexivo. Defendem o memorial de formação como gênero textual privilegiado "para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional" (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 46). Neste mesmo ano é criada em Natal, sob a direção de Maria de Conceição Passegi, professora de Educação da Universidade Federal do

Rio Grande do Norte - UFRN, a Associação norte-nordeste de histórias em formação – ANNHIVIF com o objetivo de desenvolver pesquisas em educação de adultos, possíveis intervenções e publicações que valorizem e compartilhem o interesse em histórias de vida e experiências humanas. No ano seguinte, em 2008, concluo meu curso de Pedagogia e ingresso no carreira profissional docente. Neste ano que inicio meu percursso profissional no magistério, a pesquisa (auto)biográfica ganha mais força e adeptos no Brasil. Durante o III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – III CIPA, realizado em Natal, quando este recebeu o apoio de cinco associações científicas de caráter nacional, regional, e internacional, além do apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é aprovada na Assembléia Final a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph. Neste evento também ocorreu o lançamento de livros da Coleção Pesquisa (auto)biográfica e educação (7 volumes).

No ano de 2014, vivendo na cidade do Rio de Janeiro e a carreira docente como professora na alfabetização, crio a página na plataforma do *Facebook* "Diário de bordo – Alfabetização" para narrar, refletir e documentar minhas experiências do cotidiano em sala de aula, publicizar as narrativas digitais docentes e consequentemente, dialogar com outros pares que interagem discursivamente. O diário de bordo, com a característica de narrativas (auto)biográficas digitais, surge em meio a tensões e muitas discussões no Brasil devido à aprovação de projeto de lei no Senado Federal, de não necessitar de autorização prévia para a publicação de biografias, desde que não ocorra abusos por parte dos biógrafos, como relatos de fatos inverídicos ou ofensas à honra ou à imagem das pessoas biografada. Emerge no momento em que caminhávamos para a vitória da liberdade de expressão no campo das biografias no Brasil. Neste mesmo ano, participo do VI CIPA, apresentando minhas experiências na alfabetização entrelaçadas com a formação continuada no espaço virtual e tenho a oportunidade de conhecer a pesquisa (auto)biográfica e alguns dos *seguidores ressignificadores do século XXI* desta corrente. Neste evento a discussão das biografias nesse contexto político citado se faz presente como documentam Passeggi e Souza (2017, p. 18)

> As tensões geradas por tal projeto de lei provocaram discussões diversas tanto no meio acadêmico, quanto fora da academia por iniciativa de escritores e editores, profissionais da imprensa e cineastas a favor do não impedimento de divulgação de histórias individuais e coletivas, que contribuam para a preservação da memória coletiva, face aos interesses da sociedade. O VI CIPA enfatizou, então, o debate sobre as biografias autorizadas e não autorizadas, as interfaces entre esfera pública e privada e a importância dos modos de arquivamento dos documentos e das histórias de homens e mulheres comuns, ou de personalidades políticas e intelectuais, verticalizando férteis sistematizações sobre o lugar instituído pelos estudos e perspectivas (auto)biográficas e pelo espaço de produção subjetiva e intelectual dos domínios da vida e de suas manifestações como ato de biografização.

Iniciava, no ciberespaço, o processo das escritas das narrativas digitais e, neste mesmo ano, é incluído o texto "Narrativas digitais, memórias e guarda" na Coleção "Modos de viver, narrar e guardar" de 2014, dirigida por Ana Chrystina Mignot e Elizeu Clementino de Souza e lançado no VI CIPA. No ano de 2016, participo novamente do evento, o VII CIPA, já me posicionando como uma seguidora dessa corrente e, neste, ocorre o lançamento da Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica. O movimento biográfico no Brasil foi vinculado às pesquisas na área da educação, segundo Souza, Sousa e Catani (2007), tanto no âmbito da didática da formação de professores, no âmbito da história da educação, quanto nas outras áreas onde a perspectiva de pesquisa e de formação são as narrativas.

Esta metodologia adotada em buscar compreender este processo entrelaçando com minha história de vida (pessoal e profissional), apresenta meu processo constitutivo e minhas escolhas metodológicas e epistemológica por esta corrente além da responsabilidade de me posicionar como uma seguidora ressignificadora. O que há de novo para se dizer dessa corrente no século XXI? Se nos anos 90 a produção audiovisual foi marcante para o contexto e sua expansão, como ocorre hoje no ciberespaço e com a documentação virtual? Como seguidora ressignificadora, no círculo dos "inovadores/reformadores" (PINEAU, 2006) o que poderei acrescentar, contribuir e apresentar de novo para o "círculo dos iniciadores e contribuidores"? Questões que pretendo retomar no percurso desta pesquisa.

2.2 Narrativas (auto)biográficas docentes: o leme desta embarcação

Ao iniciar na carreira profissional docente como professora alfabetizadora, me deparei entre o caos e as belezas da "cidade maravilhosa" e lecionava em uma escola na comunidade, em que se era possível admirar a vista para o mar pelas janelas da sala de aula. Oriunda da cidade do interior de Minas Gerais, aquela visão me encantava enquanto sentia as tensões dentro da sala de aula como professora iniciante. A partir destas impressões surgiu a analogia, que me acompanha até o momento, que a escola, a educação e o processo de formação são um grande navio que navega em águas revoltas e eu era a mais nova tripulante da embarcação sem ao menos saber nadar e sem o conhecimento de onde iríamos desembarcar. Ao escolher o nome da página no *Facebook* como "Diário de bordo - Alfabetização" me referia à sensação do momento em que sentia a necessidade de registrar as aventuras dessa viagem.

As narrativas estão presentes na vida humana de diversas maneiras e em diferentes épocas. Ao escrever minhas experiências docentes no diário de bordo virtual, me sinto e me posiciono como uma "marinheira comerciante", a típica versão de narradora citada por

Benjamin (1986) em que nesta longa viagem tenho muito para contar. As narrativas (auto)biográficas, seguindo esta analogia, será o leme que dará rumo a este navio.

As narrativas de si, segundo Almeida e Valente (2012, p. 62), nos oportunizam "a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação" e para exemplificar esta afirmação, referente ao uso das narrativas e da (auto)biografia no campo da educação, tenho como referência a obra Pedagogia da Esperança (2016) de Paulo Freire, que traz narrativas de suas experiências em um processo de formação e (auto)formação em permanente diálogo com as experiências de outros. Freire inicia a obra com um pouco de sua própria biografia e ao trazer suas memórias, traz à tona narrativas de experiências que foram transformadoras. Freire, nesta obra, reflete sobre sua linguagem machista e seus resquícios de um passado patriarcal ao narrar, por exemplo, sua experiência em que recebeu inúmeras críticas em cartas escritas por mulheres norte-americanas, após a primeira edição do livro *Pedagogia do Oprimido* em Nova York, no sentido de que ele sempre se referia aos "homens" lutando pela sua libertação e nunca às mulheres. Ao narrar, rememorar, refletir sobre essa experiência, Paulo Freire (2016, p. 93) se dá conta do quanto a linguagem tem de ideologia e como era necessário recriar a linguagem em uma sociedade que pretende pôr um fim na ideologia machista. Em um exercício de escrita (auto)biográfica de suas experiências em diálogo com outros, Freire se *trans*forma, se reinventa e escreve a Pedagogia da Esperança, revisitando e revendo pontos da obra Pedagogia do Oprimido.

A potencialidade da narrativa (auto)biográfica é defendida por Passeggi (2011, p. 147) quando diz que "ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se". A partir desta perspectiva que pretendo abordar, neste capítulo, as possibilidades da escrita de narrativas (auto)biográficas docentes de experiências oriundas das práticas cotidianas no processo de formação profissional, para além das questões epistemológicas, didáticas e metodológicas. Investigar as narrativas na perspectiva da transformação, na potencialidade do narrador de reiventar-se.

Cabe ressaltar que utilizarei o termo (auto)biografia utilizando parênteses no prefixo, pois compartilho da compreensão de Pineau (2006), quando difere terminologicamente as quatro categorias relacionadas às abordagens (auto)biográficas: *biografia, relatos de vida, histórias de vida e autobiografia*, remetendo, a esta última, à escrita da própria vida.

Acrescento a palavra "docente" para marcar que esta (auto)biografia que pretendo analisar e compreender é oriunda da "própria vida" referente às experiências cotidianas de um saber/fazer que emergem da profissão de professora e de meu processo *trans*formativo profissional, apesar de defender e acreditar que minha história de vida pessoal é entrelaçada,

influenciada e influenciadora de minhas ações e escolhas em meu percurso profissional. Optando por utilizar os parênteses no prefixo, também demarco as diferenças entre as categorias de Pineau (op.cit.), pois os olhares da pesquisa e investigação desta dissertação estão voltados para os processos *trans*formativos e nestes há entrelaçamentos constitutivos de diversas outras "histórias de vida das experiências docentes", sendo estas compreendidas como o conhecimento de si envolvidos com o coletivo, se inter-relacionando. Ao diferenciar os modelos "biográfico", "autobiográfico" e "interativo ou dialógico", Pineau (2006, p. 341) defende que no modelo autobiográfico "o outro é reduzido a um papel de auditor ou de leitor que deve mostrar-se bom ouvinte. O outro é eliminado como interlocutor". Esta (auto)biografia docente não é compreendida por mim como um processo solitário e singular, pois em minha experiência profissional, como professora, eu acredito e defendo que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 1987, p. 79) e sendo assim, a minha (auto)biografia docente é constituída e entrelaçada a várias outras histórias de vida. Defendo o prefixo entre parênteses para que se possa compreender e demarcar que minha história de vida docente (auto) é também constitutiva das biografias e histórias de vida de outros.

Outro motivo e/ou influência para optar em utilizar o termo (auto)biografia docente, é devido às minhas participações no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA), nos anos de 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ, em 2016 na Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá/MT e em 2018 na Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo/SP. A partir destes congressos, tive a oportunidade de conhecer e me associar a BIOgraph, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica que tem por objetivos,

> 1. congregar os profissionais brasileiros que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação; 2. promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 3. dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino; 4. estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 5. promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades. (Art. 3º Estatuto BIOgraph). (ADMINISTRATOR, 2016)

A escolha para utilizar as narrativas (auto)biográficas em meu processo de *trans*formação e o interesse em investigá-las nesta pesquisa surge a partir das discussões, textos lidos e trocas de saberes vivenciados nos congressos do CIPA e do acesso aos textos disponíveis nas publicações da BIOgraph, sendo que esta Associação, também utiliza o termo (auto)biografia com o uso dos parênteses. A partir de minha participação nestes Congressos me

desperto para as potencialidades da pesquisa com narrativas (auto)biográficas nas dimensões epistemológicas e metodológicas, além de seu potencial *trans*formador e percebo representatividade no conceito das narrativas digitais no meu exercício de narrar minhas experiências docentes no ciberespaço. Em junho de 2015, ocasião em que ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), por unanimidade, decidiram derrubar a necessidade de autorização prévia de uma pessoa biografada para a publicação de obras sobre sua vida, em um lapso ápice de sensatez, a ministra Cármen Lúcia, relatora do projeto afirma em seu discurso em defesa da liberdade de expressão e do direito à informação que "pela biografia, não se escreve apenas a vida de uma pessoa, mas o relato de um povo, os caminhos de uma sociedade". Ancorada por este discurso neste momento histórico da biografia para o Brasil, acredito que pela narrativa (auto)biográfica docente, não se escreve apenas as experiências de um professor em sala de aula, mas o relato genuíno da realidade educacional de um povo, a veracidade dos processos formativos, desvela um currículo vivido fidedigno, além de nos apontar caminhos possíveis para as mudanças que nos afaste da ilusão de práticas e propostas utópicas.

A compreensão do que seja narrativa, que pauta os desdobramentos desta produção, parte do pressuposto que não sejam apenas descrições do desenrolar de acontecimentos, mas também a compreensão de simultâneas relações e sentidos implícitos. Compreendo as narrativas, muito além de uma simples maneira de nos comunicarmos, também como maneiras de transmitirmos nossas experiências por meio das histórias narradas.

2.3 Reflexões acerca das Narrativas (auto)biográficas digitais

Ao conhecer o livro intulado “U-507 - O submarino que afundou o Brasil na Segunda Guerra Mundial”, ano de edição 2012 do jornalista Marcelo Monteiro, refleti sobre a importância de termos acessos aos diários de bordo e suas ricas narrativas para compreendermos nossa história. Entre os dias 15 e 17 de agosto de 1942, o submarino alemão U-507 torpedeou cinco navios brasileiros no litoral de Sergipe e da Bahia que ocasionou a morte de 607 brasileiros, levando o então presidente Getúlio Vargas a tomada da decisão da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. O livro traz narrativas (auto)biográficas de sobreviventes como a história de Walderez Cavalcante, na época uma menina de cinco anos, que sobreviveu ao naufrágio dentro de uma caixa de Leite Moça. Além das narrativas (auto)biográficas dos sobreviventes, o escritor teve acesso ao diário de bordo do comandante do submarino alemão, Harro Schacht, sendo possível a partir destes acessos, narrar o cotidiano do U-507 e trazer à tona fatos históricos que poucos brasileiros conhecem. O diário de bordo

do comandante foi uma fonte fundamental de consulta para o autor narrar parte dessa história e a reflexão acerca da leitura deste livro levou-me a questionar a quantidade de narrativas tão importantes, como estas para os brasileiros, foram perdidas em naufrágios diversos por todo o mundo e por tantos anos. Experiências, aventuras e fatos históricos de grande importância, para história de inúmeros povos, foram perdidas para sempre por motivos diversos, além do exemplo de naufrágios citado. Estes oceanos, que já destruíram muitos diários de bordos, com ricas narrativas documentadas em papéis é o mesmo que hoje abriga milhares de quilômetros de extensão de cabos de fibra ótica, o meio de comunicação que consegue a maior capacidade de transmissão de dados nos dias atuais e nos permite documentar nossas narrativas em suportes digitais, de uma forma mais segura, como os dados em nuvens e ao mesmo tempo compartilhar com dezenas, centenas ou milhares de pessoas, simultaneamente e instantaneamente, caso desejar. A possibilidade dos diários de bordos e das narrativas serem disponibilizadas em suportes digitais evitam que informação importantes sejam perdidas como outrora.

Há exatamente duas décadas atrás, no final do século XX, Lévy (1999, p. 93) previa em sua obra que "a perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século". Para Simões (2014, p. 220) "as escritas digitais ganham força no século XX, despertando novos olhares, novas leituras, novas discussões sobre os testemunhos efêmeros". Minha experiência em narrar meu cotidiano como docente, na plataforma do *Facebook*, em uma página como um diário de bordo virtual, se deu a partir do ano de 2014, nas primeiras décadas do século XXI como já previa Lévy, quando passei a utilizar o ciberespaço como suporte, armazenamento e compartilhamento de minhas narrativas (auto)biográficas docentes digitais. A escrita biográfica e (auto)biográfica conquistaram sucesso de público significativo no mercado editorial e nas plataformas virtuais como avaliam Lima e Santos (2014, p. 138) "com a midiatização da cultura, a repercussão dessa escrita alcança também as plataformas digitais, no entanto, são as redes sociais como o *Facebook* que mais alimentam da narrativa autobiográfica e biográfica". Ao refletir sobre os meios de comunicação, Paulo Freire (2011, p.31) acredita que "uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo". Compartilho desse mesmo sentimento e assim como o autor que se identificou com um "homem do seu tempo", me sinto uma mulher do meu tempo. Tempo em que vivemos uma cultura digital. Tempo em que grandes transformações comportamentais da sociedade e surgimento de novas linguagens, tem como agente as tecnologias e esta

> Está transformando a maneira de como vivemos, trabalhamos e nos divertimos, como acordamos pela manhã, fazemos compras, investimos dinheiro, escolhemos nossos entretenimentos, criamos arte, cuidamos da saúde, educamos os filhos, trabalhamos e participamos ou nos relacionamentos com as instituições que nos empregam, vendem algo, prestam serviços à comunidade. (DERTOUZOS, 1997, p. 153)

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) faz parte de nosso cotidiano e a partir dela reinventamos e recriamos de forma criativa, práticas diversas e incorporamos as ferramentas digitais em nossos processos de produção do conhecimento.

Segundo Paiva (2009, p. 2) "com o advento das tecnologias computadorizadas novos formatos de produção de texto emergem nas práticas sociais da linguagem, dentre elas a narrativa multimodal e multimédia". Com o uso frequente, acessível e pelas facilidades que as TDIC nos oferecem, as tradicionais narrativas escritas a punho, impressas, orais e registradas em papéis, também sofreram alterações na maneira de serem produzidas, armazenadas e compartilhadas, agregando diferentes elementos multimídia, uso de signos e elemento de diversas naturezas como texto, som, vídeos, imagens, proporcionando dimensões novas na emoção dos leitores como afirmam Almeida; Rodrigues e Valente (2017, p. 65) que

> As narrativas digitais trazem, dessa forma, além do discurso escrito de seu autor, outros elementos (típicos das TDIC) capazes de colocá-lo no mundo e ajudá-lo a contar suas histórias com o uso de múltiplas linguagens. Além disso, a narrativa digital pode ser continuada, compartilhada, comentada, reelaborada a qualquer tempo e de qualquer lugar (se pensarmos na possibilidade de armazenamento em nuvens, por exemplo) – o que lhe confere grande dinamicidade e amplia sobremaneira suas possibilidades pedagógicas

As produções das narrativas com uso de recursos digitais são tituladas de maneiras distintas por autores diversos, como investigaram Almeida e Valente (2012, p.65)

> A possibilidade de uso destes recursos digitais na produção de narrativas faz com que sejam tratadas como histórias digitais (CARVALHO, 2008), relatos digitais (RODRÍGUEZ ILLERA; LONDOÑO, 2009), narrativas interativas (CIRINO, 2010), narrativas multimídia (PAIVA, 2007), narrativas multimidiáticas (VASCONCELOS; MAGALHÃES, 2010), ou narrativas digitais (JESUS, 2010; BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2012). Na literatura de Língua Inglesa, o termo mais utilizado é digital storytelling (YUKSEL; ROBIN; McNEIL, 2011; LOWENTHAL, 2009; OHLER, 2008).

Minha experiência e primeiro contato com a terminologia e metodologia com a escrita das narrativas digitais inicia-se em 2014, mas desde a década de 1990 as tecnologias digitais já ofereciam novas ferramentas para expressão. O termo "narrativas digitais", segundo Alves e Coutinho (2012) surgiu nos EUA, como "*digital storytelling*" registrado pelo contador de histórias, designer, produtor de filmes e vídeos, artista, poeta, fotógrafo e pioneiro das "narrativas digitais", Dana Atchley, que explorou como as ferramentas de mídia digital poderiam ser usadas para potencializar a narrativa pessoal, desenvolveu uma autobiografia multimídia, o *NEXT EXIT* e dizia que:

> a narrativa digital combina o melhor de dois mundos: o "novo mundo" de vídeo, fotografia e arte digitalizados, e o "velho mundo" de contar histórias. Isso significa o "mundo antigo" de slides do PowerPoint repletos de marcadores. Declarações serão substituídas por um "novo mundo" de exemplos através de histórias, acompanhadas de imagens evocativas e sons. (REYNOLDS, 2005, apud. Dana Atchley)

O pioneiro, Dana Atchley, teve inúmeros colaboradores que compartilhavam da mesma visão de que a nova tecnologia de mídia digital proporcionavam democracia cultural e transformação social, como Nina Mullen e Joe Lambert e "juntos, eles descobriram que pessoas com pouca ou nenhuma experiência anterior em multimídia poderiam criar histórias pessoais poderosas usando a nova tecnologia de mídia digital" (STORYCENTER, 2015) e tinham como objetivo estimular as pessoas a usarem a linguagem digital para contar as suas próprias histórias. Juntos, também fundaram, em 1994, o San Francisco Digital Media Center e promoveram um workshop comunitário intitulado de "*storytelling digital*", tornando-se em 1998, o *Center for Digital Storytelling* (Centro de Contação Digital de Histórias). Após esta transformação e morte de Dana em 2000, Joe Lambert em 2015 tornou-se o fundador e diretor do *Story Center*[4], que se apresenta como uma fundação que

> Criamos espaços para transformar vidas e comunidades, através dos atos de ouvir e compartilhar histórias. Nosso programa público permite que as pessoas se registrem individualmente para oficinas de narração de histórias. Nosso programa personalizado colabora com organizações de todo o mundo, em oficinas de facilitação de histórias, narrativas digitais e outras formas de produção de mídia participativa. (STORYCENTER, 2015)

A terminologia que adotei, a priori, por identificação e representatividade foi "narrativas digitais". Realizava a escrita das narrativas no diário de bordo virtual, mas não havia refletido sobre essa prática. Apenas narrava por desejo de expressar as experiências, compartilhar materiais, discutir as inúmeras dúvidas que surgiam e trocar com meus pares da docência na alfabetização. Ao participar do VI CIPA, em 2014, tive a oportunidade de conhecer e discutir com diversos autores/pesquisadores, sobre as "narrativas digitais", sendo que neste evento foi lançado e incluída as "Narrativas digitais, memórias e guarda" (orgs. OSWALD, JUNIOR, WORCMAN, 2014) na Coleção "Modos de viver, narrar e guardar", dirigida por Ana Chrystina Mignot e Elizeu Clementino de Souza. Adquiri o livro neste lançamento e a partir da leitura deste, identifiquei e senti representada a minha prática de narrar minhas experiências docentes, utilizando o diário virtual na rede social, como "narrativas digitais", na perspectiva desta obra,

[4] Story Center é uma organização internacional não governamental, sem fins lucrativos de artes comunitárias, enraizada no ofício da narrativa pessoal com métodos de processo de grupo e criação de histórias que servem como uma prática reflexiva, uma ferramenta de desenvolvimento profissional, uma estratégia pedagógica e como um veículo para a educação, mobilização da comunidade e defesa de direitos. Ajudam jovens e adultos ao redor do mundo a usar ferramentas de mídia para compartilhar, registrar e valorizar histórias de suas vidas, de forma a promover expressão artística, saúde e bem-estar e justiça. Disponível em: <https://www.storycenter.org/>

que em seus textos, apresentam e defendem os novos gêneros midiáticos, autoria na rede, reflexão de si a partir desta da produção de narrativas (auto)biográficas, potencialidades das escritas de si audiovisuais e a ressignificação dos usos e das funções das práticas de escrita e leitura. A partir da escrita desta dissertação, acrescento a esta terminologia "(auto)biográficas docentes" para frisar novamente que as narrativas que serão analisadas neste, são (auto)biografias de experiências do cotidiano docente.

Referente aos tipos de narrativas digitais e seus elementos constituintes, Lambert (2003), identificou sete elementos para pensarmos a construção destas, para que fossem mais cativantes aos leitores, que Amante e Isidoro (2014, p. 3) nos exemplifica,

> 1. Ponto fulcral; 2. A (s) pergunta (s) dramática (s); 3. O conteúdo emocional; 4. A narrativa; 5. A banda sonora; 6. A economia; 7. O ritmo. O ponto fulcral está relacionado com a identificação do foco da narrativa digital e com a perspectiva do autor, ou seja o porquê da história; A(s) pergunta (s) dramática (s) tem a ver com a questão chave da história /narrativa que capta a atenção do receptor/espectador e que o "mantém" na história até ao fim. O conteúdo emocional refere-se aos assuntos que "dão vida" à narrativa digital e que permitem que esta estabeleça uma ligação com as emoções da audiência ou seja, que estabelecem a ligação da história com o público. A narrativa constitui a narração do texto, a voz de quem narra, a forma como se expressa, as emoções entonações, ajudando a audiência a compreender o contexto. A banda sonora refere-se à música ou sons selecionados que visam reforçar e criar o "ambiente" da narrativa digital, dando um maior significado à parte emocional. Por sua vez a economia diz respeito a incluir só o estritamente necessário, sem sobrecarregar o receptor. Muitas histórias podem ser narradas de uma forma eficaz com um pequeno número de imagens, vídeo e um texto bastante curto. Por fim, o ritmo estabelece a cadência da história definindo a lentidão ou a rapidez com que esta decorre.

Lambert desenvolveu o método de *digital storytelling*, com objetivo de proporcionar a reconstituição e espaço de narração sobre as próprias experiências, permitindo que os participantes pudessem narrar aspectos de seus percursos de vida pessoal ou profissional, provocando reflexões e mudanças individuais e/ou coletivas e também assumir-se enquanto sujeitos autorais, de sua própria fala.

Para Robin (2008, p. 224-225), apesar de existirem muitos tipos de narrativas, elas podem ser distinguidas e divididas em três categorias: narrativas de carácter pessoal (*Personal Narratives*), histórias que informam ou ensinam (*Stories That Inform or Instruct*) - sendo esta considerada pelo autor como a mais utilizada por nós, professores - e histórias que analisam acontecimentos históricos (*Stories That Examine Historical Events*). Categorias estas, explicadas por Figueiredo (2014, p. 14 apud ROBIN, 2006;2008)

> - Narrativas Pessoais (Personal Narratives): eventualmente, este será o tipo de narrativa mais frequente, onde o autor apresenta a sua experiência pessoal, sobre uma determinada temática. Estas narrativas, por norma, abordam eventos significativos que foram vivenciados pelo autor, pelo que é frequente possuírem uma forte carga emocional; - Stories That Inform or Instruct: tipo de narrativa utilizada frequentemente pelos professores, para transmitir conhecimentos, ou informar sobre um determinado tema; - Stories That Examine Historical Events: narrativa utilizada

> também por professores, sobre acontecimentos históricos, ou a sua relação com acontecimentos atuais, tornando desta forma, mais fácil a compreensão desse conhecimento.

As narrativas digitais são um processo de produção textual que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizarem o contar histórias, ou seja, de forma digital e fácil com o uso de celulares ou pelas redes sociais que se tornam uma ferramenta eficiente e motivadora no processo transformativo. Como Simões (2014, p. 219) também "entendo que o tempo presente deixa uma herança, o suporte digital" e para pensarmos como o uso das narrativas digitais podem contribuir nos processos de formação de professores, compreendendo estes como "seres humanos pertencentes a seu tempo" (FREIRE, 2011), compartilho da defesa que

> o uso de narrativas digitais de aprendizagem pode contribuir para a integração entre as TDIC e os currículos e promover práticas pedagógicas mais autorais (Bottentuit Junior, Lisbôa, & Coutinho, 2012; Coutinho, 2010), abrindo caminho na contramão de um cenário educacional de uso excessivo de material apostilado, currículo prescrito com ênfase em listas de conteúdos e voltado mais às avaliações e ranqueamentos do que ao processo formativo, entre outros fatores, que têm tornado os professores da educação básica cada vez mais "tarefeiros" com vistas ao cumprimento das atividades curriculares prescritas. (ALMEIDA; RODRIGUES E VALENTE, 2017, p. 63)

As narrativas digitais são protagonistas de significativas experiências, tanto na formação de professores, quanto em objetos de estudos na área da educação, como os estudos em cursos de pós-graduação (ALMEIDA; VALENTE, 2012, 2014). Aqui, as narrativas (auto)biográficas docentes digitais disponíveis em diário virtual no ciberespaço são instrumentos para análise e coleta de dados na busca de encontrar suas potencialidades, processos transformativos docentes e será um rico material para investigar como elas ocorrem neste processo transformativo e no ciberespaço. Acredito que nós, pesquisadores das Ciências Humanas, devemos estar atentos a essa materialidade e proponho pensar estas, como forma discursiva específica. Uma narrativa digital não é somente a que se escreve nas redes virtuais, nos ciberespaços. Tem especificidades discursivas que são importantes para a pesquisa. Assim como a narrativa cinematográfica tem suas especificidades, estas também têm as suas, são retiradas de um lugar para o outro, tem peculiaridades singulares. Investigar estas narrativas digitais poderá auxiliar na busca de compreensão de questionamentos como "quais tipos de narrativas ocorrem no diário virtual no ciberespaço? "; "O que podemos compreender sobre o processo de produção, documentação e compartilhamento das narrativas (auto)biográficas docentes digitais?"; "Qual o significado que as TDIC e as mídias digitais têm no processo de *trans*formação docente? Contribuem para a aprendizagem? De que maneira?"; "As narrativas (auto)biográficas docentes digitais são desenvolvidas utilizando distintos recursos tecnológicos? Quais? Apresenta vídeos, escritas, imagens, *hiperlinks*?"; "Quais elementos / tipos apresentam?". Faço não só uma análise

tecnológica, senão também discursiva de como funcionam, como estruturam, como se organizam para identificar processos transformativos. A narrativa digital nos oferece a capacidade de lidar, ao mesmo tempo, com histórias distintas, que ser relaciona a socialização, com o meio, com as TDICs, compreendendo o papel das tecnologias digitais. Assim, abordar esta temática sobre diferentes pontos de vista é o objetivo deste trabalho. Pensar as narrativas digitais não somente na perspectiva tecnológica, como também na perspectiva existencial humana, pois quem as alimenta o ciberespaço são seres humanos em um contexto social, político, ideológico. Sendo assim, também proponho olhar para um problema dos chamados meios de comunicação aos quais Freire (2011, p.32) já atentava

> Que é impossível pensar o problema dos meios de comunicação sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons e nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço "do quê" e a serviço "de quem" os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto.

Volto a atenção para esta problemática durante as investigações das narrativas digitais, identificando como ocorre esta relação de poder no ciberespaço ao dialogar com o questionamento de Freire (2011, p.33) "quem tem o poder sobre os meios de produção?". No contexto citado, o autor se referia a televisão, rádio e telefone. Hoje pretendo pensar essa questão tendo em vista o existir nas redes sociais no ciberespaço.

Partindo do pressuposto do que foi abordado anteriormente que "a presença das TDIC em nossa cultura cria novas possibilidades de expressão e comunicação, gerando outros campos de estudos e de pesquisa antes inexistentes" (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p.336), estou convencida que não somente gera outros campos como fortalece os estudos e pesquisas do método biográfico.

2.4 Narrativas (auto)biográficas docentes entrelaçadas ao método biográfico

Quando pesquisadores fazem a escolha de utilização do método biográfico é um tema que logo nas primeiras leituras, descobre que são consideradas "polêmicas epistemológicas" (DURAN; BAHIA, 2011). Estas polêmicas também podem ser consideradas como tensões criadoras, pois nos faz buscar diálogos com autores e outros pesquisadores para auxiliarem no movimento *trans*formativo de refletir e discutir sobre a temática. Ao apresentarem na introdução do livro "Método (auto)biográfico e a formação", Nóvoa e Finger (1988, p.11), salientam como objetivo:

> [...]dar a conhecer ao público português interessado pela problemática das ciências da educação e da formação de adultos um conjunto de reflexões em torno da utilização das histórias de vida ou do método biográfico ou das biografias educativas ou [...] como instrumento de investigação-formação.

O caráter formativo do método biográfico, além de seu uso como instrumento de investigação, é um dos principais motivos por esta escolha nesta dissertação. Souza (2007, p.68) evidenciada esta potencialidade nesta opção:

> [...]narrativa (auto)biográfica, como opção metodológica para a pesquisa, visto que possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e por outro lado permite, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação.

Apresento um posicionamento biográfico em minhas escritas em cartas e diários no período da adolescência até o atual momento na escrita no diário virtual no campo profissional e formativo. Este posicionamento é marcante no processo de formação docente permanente como foi investigado por Santos (2016, p. 151) que afirma que:

> No artigo da professora Naara, o posicionamento biográfico apresenta-se com mais intensidade, pois ela faz diversas abordagens desde sua formação inicial até suas primeiras experiências como docente, a partir de indagações acerca de seu fazer pedagógico. No texto, conta da sua inexperiência para alfabetizar no início de sua carreira profissional e apresenta seu objetivo, que era compartilhar questionamentos e práticas com outros docentes também iniciantes e com quem mais se interessasse por suas temáticas. Além disso, intencionava refletir sobre o fazer profissional pensando a própria prática para assim compreender as suas ações e o processo de alfabetização [...] (Extraído de texto: Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante).

Utilizar as narrativas como uma importante metodologia de investigação na Educação e seu potencial de formação e de reflexão (GALVÃO, 2005; BRAGANÇA, 2011), é defendida por Souza (2007, p. 67) que "nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras". Formação estas que estão integradas em um movimento da atualidade que busca repensar e ressignificar questões da formação "acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e a que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" Nóvoa e Finger (1988, p. 116).

A escolha pelo uso das narrativas (auto)biográficas docentes se faz porque acredito que elas expressam o percurso de formação docente que emerge do cotidiano vivido. Para Ferraço (2007, p. 86)

> [...] o uso de narrativas como possibilidades que temos encontrado, nas pesquisas com os cotidianos das escolas, de uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida ali vivida e, por conseqüência, como possibilidades de expressão das redes tecidas nessas vidas.

Nesta pesquisa, investigando indícios nas narrativas, tenho o interesse de pesquisar o percurso da experiência com a *trans*formação e práticas docentes, que emergem dos fazeres, emoções, sensações, princípios, poderes, significados e ressignificações, afetos que são experienciados (LARROSA, 2002) nesses cotidianos, assumindo o lugar de praticante do cotidiano (CERTEAU, 1994), promovendo movimento de resistência perante discursos que negligenciam e desqualificam o que é realizado pelas/nas escolas e por seus sujeitos, entendendo o mundo de forma narrativa, como nos aponta Clandinin (2015, p.48)

> Se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz sentido estuda-lo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades

A pretensão é investigar as narrativas do cotidiano vivido na docência, compreendidas como fontes de compreensão dos fenômenos humanos (SOUZA, 2007), e abordar o caráter existencial humano e autoral nesse processo, pois,

> no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisa sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturamente situados, garantindo às mesmas o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes (SOUZA, 2007, p 67)

Tenho por escolha pelas narrativas (auto)biográficas docentes, como método e instrumento de investigação, por refletir com (NÓVOA, 1995, p. 25) que é "importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência", buscando constituir no e com o cotidiano escolar um movimento coletivo de ação–reflexão-ação, reforçando a prática deste método, também na formação, tão ressaltada neste, pois como bem ressalta Bragança (2011, p. 158) "mesmo quando a perspectiva se coloca centrada na investigação, o fato de rememorar a vida traz para os/as participantes um sentido formador".

3 EXPERIÊNCIA *TRANS*FORMADORA COMO PROPULSORA DO MOVIMENTO NARRATIVO (AUTO)BIOGRÁFICO: DIÁLOGO COM A AUTO, HETERO E ECOFORMAÇÃO

> Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior… Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade… que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados… haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
>
> *Cora Coralina*

Partindo do pressuposto de que as narrativas (auto)biográficas docentes digitais, aqui analisadas, são oriundas da experiência compreendida como uma enunciação da própria experiência, pois "narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado" (SOUZA, p. 66), proponho neste capítulo expor e ressaltar a concepção de narrativa que trabalho nesta dissertação. A questão da experiência transmitida pelas narrativas é defendida por Queiroz (1981, p. 19) que traz a definição de narração sendo os relatos dos narradores "sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu" e também defendida por Almeida e Valente (2014, p. 333) ao ressaltarem que "a narrativa é a criação que o contador de história usa para fazer sentido do mundo e da sua experiência". Para pensar outras concepções de narrativa, para além da linguística e compreendendo-a como experiência, tenho como fundamentação teórica a Dra. Jean Clandinin da Universidade de Alberta do Canadá, cuja concepção de narrativa tive a oportunidade de conhecer em sua conferência de abertura do VII CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica, no ano de 2016. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 48)

> Narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.

A compreensão da narrativa como sua própria experiência e esta, ocorrendo de maneira coletiva, já era defendida pelo pioneiro Walter Benjamin (1994, s/p.) ao afirmar que "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E

incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”. As questões relevantes iniciais nesta dissertação são: “que experiência é esta?”; “como compreendo esta experiência?”. Para tais questionamentos, dialogo com Jorge Larrosa (2011) e defendo seu conceito de experiência entendida como “isso que me passa” e acredito que conceitua e representa o que pratico. Esta frase de Larrosa, foi questionada em alguns espaços de formação que frequento, sendo alvo de críticas por sua repetição nos espaços discursivos acadêmicos e de formação. Em minha qualificação, também questionei o uso que fazia de tal conceito, mas ao refletir sobre esta questão, adotei este conceito com convicção e defendo a força de tal frase que acredito representar esse conceito nesta dissertação.

Questionei a crítica a respeito da repetição do conceito e da defesa que “experiência é isso que me passa”, pela alegação que muitos pesquisadores e professores se apropriaram de tal conceito e refleti, questionei, ressignifiquei e comparei com nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. Sua obra “Pedagogia do Oprimido” é repleta de conceitos, questionamentos e frases demasiadamente repetidas em todo o mundo. Ora, a repetição não é compreendida aqui como algo negativo. Referente a questão da repetição sobre suas próprias falas, Paulo Freire (2011, p.97) diz

> Eu, inclusive, já tenho falado um pouco disso sobre o que vou falar agora, de novo, mesmo correndo o risco de que algum leitor, um pouco indispostamente, mal humoradamente, feche esse nosso pequeno volumezinho e diga: “Como é que o Paulo Freire só se faz repetir! É um repetidor!” E lá vou eu correndo o risco de parecer um repetidor, coisa que, na verdade, eu não sou e sou. Acho que não há ninguém no mundo que não se repita. Para mim, Sérgio – e isso é um parêntese, o mal não é repetir. O mal é repetir inferiormente ao primeiro dito. (risos) Quando a gente se repete melhorando o que disse antes, viva a repetição! Nesse sentido, dou esse viva aos prováveis leitores que me considerem repetidor.

Não há ninguém que não se repita e não há ninguém que não repita o outro, ressaltando que aprendemos em comunhão, principalmente quando o outro alcança a sensibilidade de expressar claramente um conceito, em palavras escritas ou orais. Me coloco como uma repetidora na perspectiva do conceito de *seguidora ressignificadora* que apresentei anteriormente. Para apresentar, resumir, ilustrar e exemplificar, de maneira que possa contribuir para narrar de outros modos, ressignificando a repetição do conceito de Larrosa (2011), irei compartilhar, neste capítulo, o quadro que criei durante meus estudos do conceito de experiência compreendida como “isso que me passa”:

Quadro 1 - Conceito de experiência: Isso que me passa – LARROSA (2011).

CONCEITO DE EXPERIÊNCIA: ISSO QUE ME PASSA – JORGE LARROSA (2011)		**Princípios**
Isso	Um acontecimento; algo que não sou eu; não depende de mim; outra coisa do que aquilo que: digo, sei, sinto, penso, posso, quero, antecipo.	Alteridade Alienação Exterioridade
Me	Lugar de experiência: Sou eu Em mim;	Reflexividade Subjetividade; Transformação
Passa	Passagem; Um passo; Percurso; Passa de mim a outro e do outro a mim e nesse passa somos afetados, sofremos alguns efeitos.	Passagem Paixão

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora.

Larrosa (2011, p. 10-11) exemplifica que quando lê Kafka "o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka disse, nem o que eu possa dizer sobre Kafka, mas o modo como em relação com as palavras de Kafka posso formar ou transformar minhas próprias palavras". É nesta abordagem que me relaciono com o conceito de experiência: para o ponto de vista da experiência, não é importante o que Larrosa disse, nem o que eu possa dizer sobre Larrosa, mas o modo como em relação com as palavras de Larrosa posso formar ou transformar minhas próprias palavras. E, nesta perspectiva, o conceito de experiência transforma minhas palavras e meu pensamento ao dialogar e interagir com o conceito da teoria tripolar da formação humana apresentada por Pineau (1988) que envolvem auto, hetero e ecoformação. Bragança nos apresenta esta teoria tripolar da seguinte maneira:

> A autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura. (BRAGANÇA, 2011, p.159).

Para Sommerman (2003, p. 59), citando Pineau:

> O termo autoformação apareceu antes dos outros dois, catalisando as pesquisas sobre a autonomização dos atores pela apropriação de se poder de formação. Personalizando, individualizando e subjetivando a formação. A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. [...] o termo heteroformação designa o pólo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativoformativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras.

A investigação dos processos considerados transformativos, nas narrativas compreendidas como experiências, suas características no processo da auto, hetero e ecoformação ocorreu em diálogo com o conceito do "isso que me passa e seus princípios" como também exemplifico e compartilho em quadro realizado para meus estudos:

Quadro 2 - Experiência transformativa

EXPERIÊNCIA TRANSFORMATIVA		
LARROSA (2011)	**PINEAU (1988)**	**PRINCÍPIOS**
ISSO	**ECOFORMAÇÃO**	Alteridade Alienação Exterioridade
Um acontecimento; Algo que não sou eu; Não depende de mim; outra coisa do que aquilo que: digo, sei, sinto, penso, posso, quero, antecipo.	Aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura; A dimensão formativa do meio ambiente material;	
ME	**AUTOFORMAÇÃO**	Reflexividade Subjetividade Transformação
Lugar de experiência: Sou eu Em mim;	Apropriação do sujeito de sua própria formação; Dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro;	
PASSA	**HETEROFORMAÇÃO**	Passagem Paixão
Passagem; Um passo; Percurso; Passa de mim a outro e do outro a mim e nesse passa somos afetados, sofremos alguns efeitos	Outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; Os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa.	

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora.

Na interação dos dois conceitos, percebi que "isso" no princípio da exterioridade, de algo que vem de fora, dialoga com o conceito de ecoformação que tem uma dimensão formativa do meio. O "me" como o lugar de experiência em mim, sendo eu, dialoga com o conceito de

autoformação em sua dimensão pessoa. O “passa” com a perspectiva de passar como troca entre eu e o outro, dialoga com o conceito de heteroformação, pois com os outros trocamos nos processos de ensino e aprendizagens. O conceito de Larrosa (2011), dialoga com o conceito de Pineau (1988) e me leva a refletir sobre o conceito de “narrativas (auto)biográficas docentes transformadoras”. Essa terminologia pode apresentar ambiguidade já que defendo, a partir do diálogo entre os conceitos, que narrativas compreendidas como experiência já são transformadoras por sua constituição em si. Passeggi (2011, p. 147) defende que "ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se". Reiventa-se e transforma-se.Narrativa compreendida como experiência que, para nos acontecer, nos tocar, nos suceder algo, se constitui como transformadora nos princípios da auto, hetero e ecoformação. Alimento o diário virtual com *narrativas (auto)biográficas docentes*, que são compreendidas como narrativas das experiências transformadoras do cotidiano vivido que me transformam e estas se caracterizam diretamente como experiências dos saberes e fazeres docentes do cotidiano da sala de aula que sempre nos proporciona algo novo, salientando a compreensão que a experiência é diferente da mesmice que Larrosa (2011, p. 17) diz ter “sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente”. Com esta abordagem busquei analisar como se constituem os processos transformativos a partir das narrativas autobiográficas docentes na página levando em consideração que estas já partem do pressuposto que são experiências transformadoras. As questões que pretendo desvelar a respeito das experiências são: como podemos identificar esses processos transformativos nas experiências docentes narradas no ciberespaço? Como essa experiência nos toca, nos afetam nesse espaço virtual ao serem compartilhadas e como são narradas digitalmente? Como o meio contribui e interfere nestas experiências?

Acredito ser necessário ressaltar e pensar a distinção de informação e experiência para definirmos o que constitui ou caracterizam as Narrativas (auto)biográficas docentes digitais:

> O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber da experiência é que é necessário separá-lo do saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSA, 2002, p. 22).

Boaventura de Souza Santos (2002, p. 81) afirma que “a ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistémico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico”, desperdiçando assim, sua experiência. Ao optar por realizar a pesquisa com narrativas nesse movimento

(auto)biográfico, busco ressaltar o sujeito empírico e focalizar a sua experiência. As narrativas (auto)biográficas analisadas são frutos do saber da experiência.

Este saber "se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana" e a característica (auto)biográfica das narrativas colabora para a qualidade existencial com a vida singular (LARROSA, 2002) no processo constitutivo e de apropriação desses saberes. São saberes elaborados para dar sentido, ou não, ao que me acontece, ao que me passa e ao que me toca.

O último ponto importante referente ao conceito de experiência é o desejo de investigar, nas narrativas no diário virtual, indícios que colaboram para contrapor e superar os conceitos do empobrecimento e dificuldades da experiência (BENJAMIN, 1987; LARROSA, 2011).Benjamin questionou em seu texto "Experiência e Pobreza"(1994), escrito às vésperas da 2ª guerra mundial em que se enfrentavam regimes autoritários na Europa, um novo conceito de barbárie, em que ocorre o empobrecimento de experiências comunicáveis da população. Com um pensamento, que compreendo como um sentimento fatídico, Benjamin (1996, p. 198) nos leva ao entendimento da possível extinção da arte de narrar e ressalta que "é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências". A preocupação com o fim das ações de experiências comunicáveis e da capacidade de intercambiar experiências transmissíveis, também é ressaltada por Meinerez (2008) que a associa à falta de interação entre os indivíduos, que ficam excluídos cada vez mais, devido ao meio do jornal e da televisão.

Referente as dificuldades da experiência, Larrosa (2011) apresenta quatro temas que faz com que a experiência se torne cada vez mais rara e difícil atualmente: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Para ilustrar esses conceitos, também organizei em quadro:

Quadro 3 - Dificuldades da experiência / Larrosa

DIFICULDADES DA EXPERIÊNCIA - LARROSA (2011, pgs. 20-21)	
1º EXCESSO DE INFORMAÇÃO	- Informação é diferente de experiência (antiexperiência); **Sujeito da informação:** - Sabe muitas coisas; - Nada lhe acontece; - Obcecado por informações: saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado".
2º EXCESSO DE OPINIÃO	- Sujeitos modernos: sujeitos informados e que opinam; - Opinião sobre qualquer coisa a qual se sente informado (dentro de nossa arrogância); - Sujeito que não tem opinião ou julgamento sobre algo, sente que lhe falta algo essencial; **Obsessão pela opinião:** - Cancela nossas possibilidades de experiência; - Faz com que nada nos aconteça.
3º FALTA DE TEMPO (Inimigas da experiência: velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e memória.)	- Mundo moderno caracteriza em: velocidade que nos são dados os acontecimentos e obscessão pela novidade; Tudo que se passa, passa demasiadamente depressa; - Acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada: impede a memória, sua conexão significativa; **Sujeito moderno:** - Consumidor voraz e insaciável de notícias; curioso e eternamente insatisfeito; incapaz de silêncio; - Caracteriza pela agitação: nada lhe passa; - Tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.
4º EXCESSO DE TRABALHO	**Sujeito moderno:** - Se relaciona com o acontecimento no posto de vista da ação; - Sempre está desejando fazer, produzir, concertar algo – atravessado por um afã de mudas as coisas; - Projetam sua existência em termos de fazer coisas; Sempre querendo o que não é, sempre ativos, mobilizados e com sentimento de não poder parar: se não podemos parar, nada nos passa.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora

Nesta dissertação, irei tratar destas preocupações como “dificuldades” e “empobrecimento” e não com a crença que possa ser um possível fim da experiência e da arte da narrativa. Sendo compreendidas como dificuldades é possível encontrar meios de transformá-las, superá-las. E nesta busca surgem questionamentos como: será possível encontrar características nas narrativas digitais que se contraponham e ressignifiquem tais conceitos? Como poderá contribuir para superar tais concepções? O exercício metodológico de escrita das narrativas (auto)biográficas docentes colabora para sanar este empobrecimento e dificuldades da experiência? De que maneira podemos identificá-las nas narrativas?

4 O MAPA DA PESQUISA: ANÁLISE HERMENÊUTICA PELOS ELEMENTOS DA (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVA EM DIÁRIO VIRTUAL

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
>
> *Paulo Freire*

Seguindo a analogia adotada neste trabalho, este capítulo seria o "mapa" que seguiremos nesta viagem rumo às novas descobertas. Assim como os mapas que possuem a função de representar determinada localidade, apresentando seus aspectos e também sendo uma forma de linguagem, de comunicação, apresento neste momento do texto o percurso que iremos realizar. Acredito que fazer opções metodológicas é um posicionamento de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho "logo, escolher uma opção metodológica é definir um olhar, é selecionar a lente para ver o mundo" (LÚCIO, 2016, p. 83). As inúmeras informações que esta pesquisa nos oferece são desveladas a partir de distintas lentes com uma abordagem metodológica contrária ao modelo hegemônico, pois busquei o foco dos estudos na investigação de minhas próprias experiências docentes no território do ciberespaço, além da tomada de consciência de mim mesma e de meu processo transformativo.

Trago uma perspectiva que "se aproximasse de uma abordagem da formação do ponto de vista do sujeito aprendente" (JOSSO, 2004, p. 21), enquanto a escolha pela pesquisa narrativa e pela abordagem (auto)biográfica é por acreditar que essas darão conta da expectativa e como Nóvoa (2000, p.18) afirma, que a utilização de "abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico". Soligo (2015) ressalta a falta de referências e estudos a respeito de narrativas sobre a própria escrita online e as respectivas aprendizagens pessoais nesse contexto e embora teses de doutorados (REZENDE, 2016; LUCIO, 2016; SANTOS, 2018) citem e investiguem os movimentos e discursos da página "Dário de Bordo – Alfabetização", compartilho da ideia de que a "forma como alguém adentra a um lugar nunca será idêntica àquela de outra pessoa" (CONNELLY & CLANDININ, 2015) e que nossas experiências da experiência não serão as mesmas.

Compreendo que “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” e por assim compreender, desenvolvi um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente dos saberes e fazeres.

Assim como o mapa, para que sua função seja plenamente realizada, são necessárias uma boa elaboração e uma correta interpretação e estas abordagens colaboram para tal. Apresentarei neste capítulo a tecitura para compor a pesquisa. Inicio apresentando o diário virtual no ciberespaço como instrumento metodológico da pesquisa narrativa. Em seguida, abordarei o fundamento teórico para a análise de dados, a hermenêutica, e, por fim, as etapas e/ou percursos da pesquisa.

4.1 “Diário de bordo – alfabetização”: instrumento metodológico da pesquisa narrativa

O uso do diário como método de investigação e formação docente é utilizado como metodologia por muitos docentes e pesquisadores. O professor do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Nour-Din El Hammouti, natural de Marrocos, naturalizado brasileiro, utilizou a técnica do uso do diário que conceitua como “diário etnográfico profano” com intervenções com educadores rurais em projeto de alfabetização de jovens e adultos (1998) e continuou a técnica com alunos do curso de Pedagogia (UFPE). Hammouti (2002, p. 9) tinha como objetivo dessa técnica

> (...) estimulá-los a refletir sobre suas práticas cotidianas, particularmente, nas escolas onde a maioria já exercia seu ofício como professor ou coordenador, etc. E para aqueles estudantes que ainda não tinham uma prática profissional educativa, eu pedi para descreverem seu percurso escolar. Isto é escrever de forma resumida sua "história de vida", relatando os grandes momentos de passagem dentro das instituições educativas, e começar também a registrar quotidianamente a partir de então, sua nova experiência de entrada na universidade, ou seja, escrever o diário dos processos de sua "afiliação cultural" ao mundo adulto universitário, expressar todas suas angústias, euforias, desejos de autonomia, duvidas, frustrações, contradições, conflitos, lutas, descobertas, e aventuras, etc.

Podemos encontrar o uso do diário como instrumento e técnica no processo de formação em diversas práticas formativas. No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), encontramos inúmeros exemplos do uso do diário, exemplificados nos trabalhos intitulados “Diário Pibid: uma experiência de registro da prática pedagógica e de formação docente inicial” (LUCAS; OLIVEIRA; GÓES; DIAS; EUGÊNIO, 2011), “O diário de bordo na formação de professores: experiência no Pibid de Pedagogia” (SAUCEDO; WELER; WENDLING, 2012) e “Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores” (OLIVEIRA; FABRIS, 2017). Este instrumento no

processo formativo foi defendido em todos estes trabalhos citados acima que o apresentam como potente instrumento no processo de formação.

Ao iniciar meu percurso como professora alfabetizadora, procuro a esfera acadêmica com o pensamento de "que a universidade era o local do exercício da emancipação docente e da visibilidade do chão da escola, como lugar de criação e construção de saberes" (LUCIO, 2016), buscando garantir meu processo de formação permanente para compreender e transformar minhas práticas docentes. Me posicionando no momento como professora alfabetizadora iniciante em busca de formação docente, me deparo com metodologias com uso da escrita biográfica novamente nesse processo formativo. Fui solicitada, desde o início de minha imersão nesta formação, a realizar uma escrita de "produção de si", como nos narra Elizabeth Orofino Lucio, em sua tese de doutorado, no capítulo que aborda sua experiência no caminhar como orientadora, em que destaca a relevância das relações dialógicas nesse processo e salienta sua escolha metodológica em solicitar uma produção biográfica ao pedir a "produção de si". Lucio (2016, p. 168) narra

> (...)cada participante escolheu uma formadora para fazer a colaboração-orientação. Eu naquele momento fui escolhida pela professora Naara Maritza. Nós havíamos nos conhecido desde do curso de Extensão *Mais Leitura*, realizado pelo LEDUC, no ano de 2012, que teve o portifólio como forma de documentação e "produção de si". Naara era uma professora iniciante retirante que se encontrava em início de carreira, ou seja, período inicial de sua história profissional (TARDIF, 2002, p. 84) que era traçada também pelo impacto do cotidiano em uma grande metrópole brasileira marcada pela desigualdade social.

Minha primeira produção escrita durante o processo de *trans*formação como professora alfabetizadora também surgiu por intermédio das escritas de narrativas de minhas experiências em sala de aula em diálogo com os textos teóricos oferecidos durante a formação. O texto surgiu a partir diversas perguntas que me acompanhavam no momento do *eu professora* iniciante. As anotações em meus blocos, que foram levadas posteriormente para o powerpoint, me ajudaram a construir as respostas de tais perguntas que fomentaram meu primeiro artigo nesse processo *trans*formativo. A metodologia aplicada, no encontro de professores que participava na universidade, teve como proposta iniciar a construção da escrita do artigo, escrevendo perguntas referentes a nossas inquietações, buscando respondê-las. Metodologia explicitada por Lúcio (Ibid, pg.169)

> Nossa primeira escrita foi a produção do gênero powerpoint em que a professora iniciante registrava suas dúvidas, inquietações e problematizações, por meio de inúmeras perguntas, e juntas construíamos respostas provisórias. Nos encontros posteriores, fomos retomando as perguntas e os problemas, imersas no discurso sobre a prática docente vivida e ampliando nossos diálogos e repertórios de leitura de textos teóricos.

A partir de então, inicio um processo de escrita de um diário em que escrevo narrativas de meu cotidiano da sala de aula para estudos de casos que emergem dos questionamentos, conflitos e realidade em que tenho a oportunidade de refletir, constituir e construir meu processo de compreensão e desenvolvimento da prática docente. A narrativa (auto)biográfica docente aproxima e oferece oportunidades de pensar outras maneiras de produções. Ao iniciar o Diário de bordo não tinha intenção de publicar ou pesquisá-lo e sim utilizá-lo como instrumento para narrar minhas experiências docentes partindo do "chão da escola", da vivacidade, para organizar o pensamento.

Ao pensar o diário como instrumento de pesquisa, de formação e de intervenção, Hammouti (2002, p. 11) nos aponta as diferentes maneiras de utilizá-lo:

> a. método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador;
> b. método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal;
> c. método de intervenção, pesquisa-ação.

Faço uso do diário dessas diferentes maneiras mencionadas pelo autor durante meu percurso *trans*formativo. Hammouti (Ibid, p. 13) conceitua como "Diário Etnográfico Profano", que é "escrito por atores/praticantes sociais que não são profissionais (cientistas sociais), mas que foram iniciados e treinados a utilização desse instrumento de trabalho e que são, evidentemente, familiarizados com a prática da escrita". O autor ressalta, em nota de rodapé, que "pode ser aplicada por outras categorias profissionais e grupos sociais, à condição, evidentemente, que tenham familiaridade com a cultura escrita", como o caso de meu diário, em um constante exercício *trans*formativo, como diário *docente transformativo*.

Diário docente *trans*formativo é compreendido e conceituado aqui como um registro de experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, com narrativas de professores e/ou profissionais da educação de acontecimentos e eventos da aula, questionamentos, anseios, sentimentos, preocupações, reflexões, as propostas de práticas e ações concretas experimentadas, frustrações, possíveis intervenções, conquistas, o que fizemos e o que não fizemos e que poderíamos termos feito e o que poderá ser feito de fato, as atitudes dos nossos pares, nossas próprias atitudes e a dos alunos, as tensões criadoras, nossas relações destes com nosso meio que estamos inseridos, com objetivo de auxiliar no processo *trans*formativo reflexivo e na busca da *trans*formação de nossas práticas.

O diário virtual, que alimento com narrativas (auto)biográficas digitais docentes, é um instrumento poderoso no processo da transformação e se caracteriza da forma explicitada

anteriormente. Clandinin e Connely (2015, p. 145) afirmam que os "diários são um meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências". Poderoso porque as narrativas (auto)biográficas docentes podem transgredir a lógica do sistema no capitalismo moderno, em que a educação, produções e as publicações são voltadas para o horizonte do capital sem levar em consideração as experiências cotidianas dos docentes em exercício. Como observa May Sarton (1982, p. 25 apud CLANDININ; CONNELY, 2015, p. 145) "diários são uma maneira de descobrir onde eu realmente estou... Eles têm a ver com encontros com pessoas que vêm aqui, que conversam comigo, ou com amigos que vejo ou com o jardim. Eles me fazem sentir que a trama de minha vida tem um significado".

O exercício de narrar minhas experiências docentes em um diário virtual me leva a refletir o que seria esse dispositivo no contexto (auto)biográfico que desejo pesquisar. Pensar o diário virtual não só como um dispositivo de autorização ou recurso metodológico senão também como um dispositivo de libertação. Ao refletir sobre diário de bordo – alfabetização e o uso que faço dele neste processo transformativo, o penso também como acontecimento político pedagógico, que pode ser a inversão de relação de saber e poder no território pedagógico e no campo pedagógico. Além de permitir a investigação, também refletir sobre o exercício de produção cotidiana de experiências docentes. A natureza subjetiva do instrumento exigiu um distanciamento crítico, operado aqui através da hermenêutica. O diário é o mapa produzido, enquanto a hermenêutica é a sua lente interpretativa.

4.2 A hermenêutica como fundamento teórico para a análise de dados

Na posição de pesquisadora que assumo ao utilizar o método da pesquisa narrativa (CONNELLY & CLANDININ, 2015), me concentrei em adotar uma abordagem hermenêutica (RICOUER,1975; GADAMER,1998), utilizando como movimento analítico a interpretação dos discursos narrativos e as interlocuções docentes disponíveis no ciberespaço da plataforma do *Facebook* "Diário de Bordo – Alfabetização", assim como interpretações dos comentários e mensagens de professores que interagem nesse território. Esta é uma pesquisa qualitativa que lida com a hermenêutica, mas também apresenta indicadores quantitativos de alguns elementos analisados. Considerando que "a hermenêutica filosófica é uma das principais bases da pesquisa narrativa, pois esta abordagem interpreta experiências linguistizadas e procura alcançar uma compreensão das experiências dos sujeitos" (PORTA; FLORES, 2017, p. 684), acredito que esta abordagem satisfaz a demanda desta pesquisa. A "hermenêutica narrativa" (Ibid., 2017, p.685) colaborou com interpretação das narrativas docentes e interlocuções da página ao revelar

indícios de processos transformativos. Aqui me posiciono como sujeito que investiga e compreende sua própria realidade.

A escolha pela abordagem da filosofia hermenêutica permitiu aprofundar a compreensão das narrativas (auto)biográficas docentes, que é um campo sensível da investigação onde esta análise se deu pela abordagem narrativa interpretativa, como nos diz Ricoeur (1975a, p.17) que "há interpretação onde existe um sentido múltiplo, e é na interpretação que a pluralidade de sentidos se manifesta". Sendo a análise hermenêutica identificada com interpretação, analisar as narrativas é um elemento do processo, mas não termina nos dados e sim na interpretação e esta deve ser realizada com ética, compromisso (FREIRE,1979), utilizando os textos (auto)biográficos docentes narrativos em sua íntegra para manter um distanciamento. Uma das consequências da experiência hermenêutica citada por Gadamer é a de "ouvir sem extraviar-se", no caso desta pesquisa, "Interpretar as narrativas sem extraviar-se":

> Aquele que procura compreender um texto tem também que manter a distância alguma coisa, ou seja, tudo o que se faz valer como expectativa de sentido a partir dos próprios preconceitos, desde o momento em que o próprio sentido do texto o rechaça. Inclusive a experiência do ser surpreendido de repente, esse ocorrer dos discursos, que não envelhece, e que constitui a autêntica experiência dialética, tem seu correlato na experiência hermenêutica. (p. 674)

A experiência da abordagem hermenêutica durante o processo de interpretação e compreensão das narrativas analisadas nos leva a vivenciar uma experiência *trans*formativa de criação pela palavra interpretadora do sujeito que realiza tal pesquisa,

> Isso não quer dizer que cada intérprete seja especulativo para sua própria consciência, isto é, possua consciência do dogmatismo implicado na sua própria intenção interpretadora. Ao contrário, trata-se de que toda interpretação é especulativa em sua própria realização efetiva e acima de sua autoconsciência metodológica; isso é o que emerge da lingüisticidade da interpretação. Pois a palavra interpretadora é a palavra do intérprete, não a linguagem nem o vocabulário do texto interpretado. Nisso se torna patente que a apropriação não é mera reprodução ou mero relato posterior do texto interpretado, mas é como uma nova criação do compreender. (p.685)

A investigação hermenêutica é uma interpretação de interpretações e no cerne desta abordagem se encontra a compreensão dos discursos e interlocuções das narrativas na busca de entender a multiplicidade de sentidos e significados (Ricoeur, 1991; 1995). Uma base comum de sustentação entre a hermenêutica e o processo de *trans*formação investigado é a experiência e esta é efetivada na existência, na vida real cotidiana. O valor da experiência não está no que é experienciado e sim no sentido que se é criado e recriado a partir de tais experiências. A transformação se dá nesse processo como uma experiência de compreensão e está aberta a uma infinidade de possíveis sentidos outros a serem elaborados e reelaborados por todo o percurso

da vida, dependendo do contexto histórico e social de cada indivíduo que se propuser a investigar.

Na pesquisa com narrativas (auto)biográficas, o intérprete está dentro e envolvido diretamente nela. Não é um observador teórico, mas sim pertencente à totalidade da pesquisa em que participa. A narrativa pode ser compreendida como um tipo de discurso onde uma experiência oriunda de um ser é expressa em uma história. Assim, nós pesquisadores, sendo humanos em constante construção e seres inconclusos como defende Freire (1979, p. 16) "quando homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho, criar um mundo próprio: seu e suas circunstancias". Nessa constante transformação construímos existência dentro de uma narrativa. As que são aqui investigadas estão organizadas em sequência temporal, com personagens e situações concretas e em torno de um enredo que emerge do cotidiano. Devemos considerar, assumindo uma abordagem narrativa, o posicionamento da condição humana dos sujeitos que narram a existência. Seres humanos podem e devem inventar, criar e recriar o sentido de sua vida e de sua profissão. Narrativamente configuramos nossa identidade profissional, identidade compreendida como provisória por sermos seres inconclusos e sempre ressignificamos e recriamos nossas interpretações e compreensões, "porque a nossa compreensão não apreende num só golpe do pensar tudo o que sabe, precisa sacar de si cada vez o que pensa, pondo-o diante de si mesma como numa auto-expressão de seu íntimo. " (GADAMER, 2008, p. 546).

4.3 Percursos da pesquisa

Por quais percursos naveguei até desembarcar? Investigar indícios de processos transformativos em minhas narrativas (auto)biográficas docentes em diário virtual no ciberespaço foi um processo transformativo marcante em minhas experiências durante o curso do mestrado. Para investigá-las, realizei uma análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) de todo o processo transformativo investigado em um período de 4 anos e 9 meses de produções narrativas docentes escritas, audiovisuais e publicizadas. Para a análise interpretativa, percorri três momentos em que fui leitora, investigadora e pesquisadora de minha própria produção, uma característica marcante da pesquisa (auto)biográfica que foram estes:

1º momento: Releitura das publicações e interlocuções (narrativas, comentários, mensagens, compartilhamentos, curtidas, seguidores) na página "Diário de bordo – Alfabetização", entre 08 de março de 2014 à 31/12/2018;

2º momento: Identificação de indícios dos processos transformativos de minhas práticas, as características singulares das narrativas digitais no ciberespaço e sua maneira de documentar, segundo a tipologia de Robin (2008) e a caracterização dos elementos das narrativas digitais feita por Lambert (2003);

3º momento: Releitura e análise interpretativa- compreensiva dos indícios investigados e identificados;

Estes momentos se entrelaçaram durante o processo investigativo. Não houve uma sequência linear. A leitura do diário foi um importante recurso por seus textos de campo, como também por colaborar na construção deste texto de pesquisa (CLANDININ e CONNELY, 2015). Este primeiro momento me levou a visitar minha (auto)biografia docente, como uma visitante estrangeira colaborando para um afastamento. Considero nas narrativas docentes o particular e o subjetivo (FERRAROTTI, 1988), as singularidades e a totalidade, a temporalidade, as semelhanças e as diferenças durante o processo transformativo investigado.

No segundo momento, adentrei na corrente da narrativa e realizei análise interpretativa dos indícios investigados, na busca de evidenciar o processo transformativo na dimensão da auto, hetero e ecoformação, a partir da escrita de narrativas (auto)biográficas docentes digitais das experiências cotidianas. Para compreender estes processos transformativos, atribuí os princípios da experiência larrosiano, entre outros princípios que surgiram no decorrer da investigação, pautada também, nos princípios da hermenêutica. Busquei identificar as características das narrativas virtuais e sua maneira de documentar no ciberespaço e indícios que possam ir contra o discurso do possível fim da arte de narrar, das dificuldades e do empobrecimento da experiência. Este momento necessitou de uma leitura atenta para que fosse possível construir agrupamentos de unidades temáticas de análise, pois “a partir da revelação das unidades temáticas de análise, remetem sempre a complexidade e à totalidade de cada experiência narrada, seja através da pertinência e recorrência dos episódios ou das suas regularidades e particularidades” (SOUZA, 2004, p. 125).

No terceiro momento a releitura ocorreu voltada para análise interpretativa-compreensiva das unidades temáticas de análise das narrativas, oferecendo sentidos a elas. Este momento ocorreu entrelaçado aos outros momentos anteriores, pois a análise na busca de interpretação e compreensão foi marcante em todos os processos.

5 EM QUE MAR NAVEGAMOS? O DIÁRIO VIRTUAL NO CIBERESPAÇO

> Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.
>
> *Paulo Freire*

A partir desse capítulo, iremos adentrar em novos mares, desbravar novas rotas com objetivo de conhecer e mapear novos caminhos. Primeiramente acredito ser importante conhecer o território em que naveguei. Na busca da territorialidade de um espaço educativo como território de libertação para a prática transformativa docente, a partir do ciberespaço, construo meu trabalho através das redes que se tecem, que abrem possibilidades, facilitam e dão espaço para construção de relações de horizontalidades, compreendidas aqui como diferentes formas de buscar algo em comum. Para analisar as redes no ciberespaço como possível território de libertação no processo transformativo docente, parto do pensamento e afirmação de que todas as tecnologias que medeiam e interferem nos diversos processos de informação e comunicações dos seres, concebem um fator influente para o desenvolvimento e exercem um papel substancial na forma de nos comunicarmos, trocarmos experiências e saberes, convivermos e vivermos. Para Xavier (2005, p. 3), "As novas gerações têm adquirido o letramento digital antes mesmo de ter se apropriado completamente do letramento alfabético ensinado na escola". Esta constatação nos faz repensar sobre a intensa utilização das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), não apenas pelas crianças e adolescentes, mas também pelos profissionais que serão responsáveis por parte de seus processos de ensino aprendizagem e na utilização destas no percurso da formação docente.

O pioneiro no estudo da cibercultura, Pierre Levy (1999, p.160), lança "a hipótese de que o irrefreável crescimento do ciberespaço nos indica alguns traços essenciais de uma cultura que deseja nascer". Já convencida que esta cultura, já nasceu neste início do século XXI, que vivemos a era da conexão (WEINBERGER, 2003), sendo esta, a era da mobilidade (LEMOS, 2005) e da irreversível entrada das novas tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas e nos novos formatos de formação, investigo minhas narrativas (auto)biográficas docentes, com o uso das redes em meu processo *trans*formativo. Lévy defende a cibercultura, compreendida como "um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (LEVY, 1999, p. 17), como um movimento que oferece novas formas de comunicação. Analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015, divulgado em 22/12/2016, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

constatamos a defesa anteriormente feita por Levy (1999), pois “em todos os grupos compreendidos na faixa de 10 a 49 anos de idade, o uso da internet ultrapassou 50% (...) pessoas que trabalham em educação, saúde e serviços sociais foram as que mais usaram internet: 87,1%”.

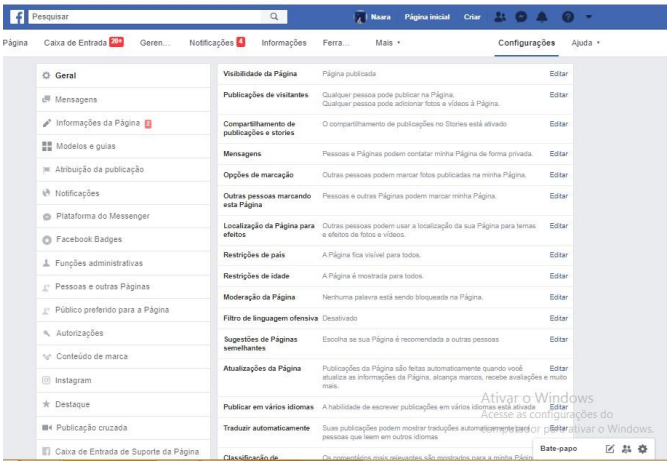
No diário virtual, documento minhas experiências do cotidiano da docência e busco o fim da solidão formativa, pois “o mundo virtual acolhe o espaço biográfico contemporâneo, ao promover a interatividade e a conectividade” (LIMA; SANTOS, 2014. p. 138). A página foi criada em 08 de março de 2014. A primeira postagem disponível em 10 de abril de 2014. É neste território que a pesquisa ocorreu. É neste mar que naveguei. É este produto que investiguei.

Figura 1 - Diário Virtual “Diário de bordo – Alfabetização” na plataforma do *Facebook*

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Nas redes sociais o número de curtidas, seguidores, fãs e envolvimentos em geral são possibilidades de respostas de outros a receptividade e aceitação do que está sendo disponibilizado na página, como investigado por Rezende (2016, p. 186) ao nos apontar que no caso do *Facebook*, encontrou “três possibilidades diferentes de respostas públicas: os comentários, os compartilhamentos e o botão curtir”. Atento para uma quarta possibilidade que é a opção do botão “seguir”. A página “Diário de bordo – Alfabetização” é administrada com a configuração em que é visível para todos, sem restrições de países e idade, para que possam comentar em meus posts, interagir, enviar mensagens, postar e marcar fotos e vídeos, ver as publicações, sem precisarem “curtir” a página, optando pelo botão “seguir”, como vemos na imagem das configurações da página a seguir,

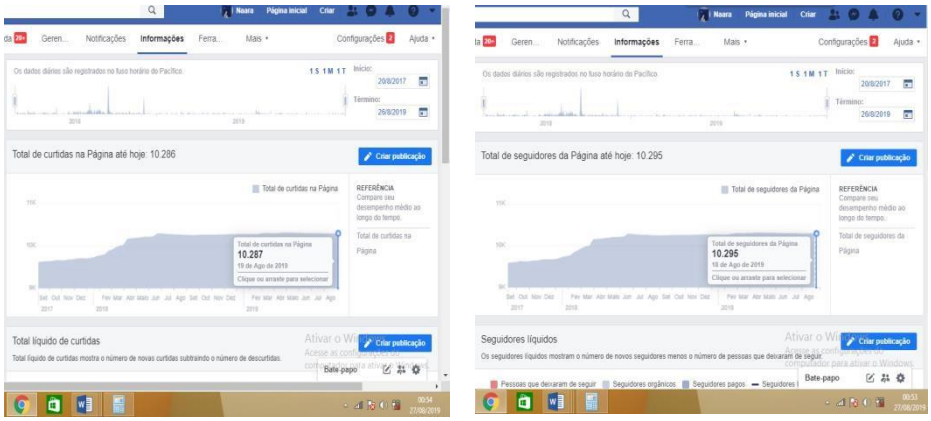
Figura 2 - Configurações da página “Diário de bordo – Alfabetização” na plataforma do Facebook



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Com as configurações em que a página se torna pública e acessível a todos, sem restrições, a função do botão “seguir” permite que as pessoas vejam atualizações em seus *Feeds* de Notícias e acompanhem as postagens. Também há a opção “Deixar de Seguir”, em que a pessoa que “curte” a página, pode ter a opção de deixar de acompanhar as atualizações em seus *Feeds* sem deixar de “curtir” a página, sendo possível acessar os conteúdos apenas quando desejar, visitando a página. As informações referentes ao total de curtidas e de seguidores, coletados na página “Diário de bordo – Alfabetização”, são:

Figura 3 - Total de curtidas e seguidores na página “Diário de bordo – Alfabetização” na plataforma do *Facebook*



(a) (b)

Legenda: (a) - Total de curtidas; (b) – Total de seguidores.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Até o dia, 27 de agosto de 2019, havia 10.295 seguidores sendo que o total de curtidas na página é inferior com 10.287. Há mais pessoas como seguidoras da fanpage, ou seja, que

recebem atualizações de postagens em seus Feeds Notícias e que acompanham o movimento, do que pessoas que optaram apenas por "curtir", o que não garante que os seguidores da página acompanhem as postagens. Porém, consideramos que seguir a página é uma opção em que os seguidores demonstram interesses em receber atualizações constantes das postagens feitas e é uma potente possibilidade de resposta e aceitação do outro. Qualquer pessoa que possua conta no Facebook pode seguir a página e ter acesso aos conteúdos disponibilizados, como também interagir, comentar, salvar e compartilhar as postagens. Mas que pessoas são essas que acompanham e interagem com minhas narrativas docentes? A página, desde o ano de sua criação, foi divulgada apenas em grupos e páginas relacionadas à educação. As divulgações, além das indicações e das pesquisas realizadas pelos seguidores, ocorreram de duas maneiras. Uma por compartilhamentos, por mim mesma, em páginas e grupos diversos com temáticas relacionadas com a educação e alfabetização do Facebook dos quais sou participante como, por exemplo, o grupo de professores da rede de ensino na qual trabalho, com aproximadamente 13.000 professores e no grupo de professores participantes do curso de formação oferecido pelo programa PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa5, com aproximadamente 41.OOO membros. Ilustro abaixo, uma das postagens de divulgação no grupo,

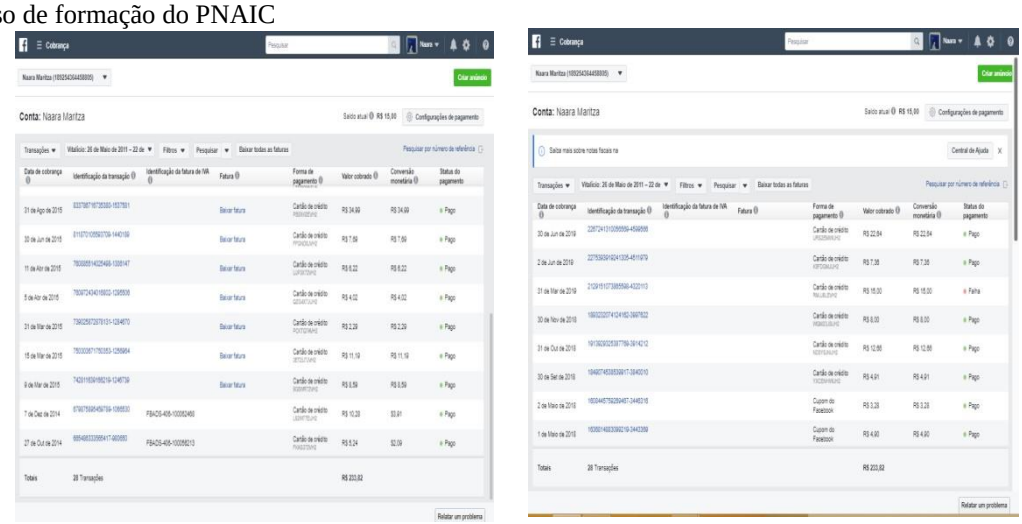
Figura 4 - Postagem de divulgação da página "Diário de bordo – Alfabetização" no grupo de professores do curso de formação do PNAIC

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[5] O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, implantado a partir de 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental e os professores que aderiram ao programa, participaram de formação com carga horário de 180 horas.

A segunda maneira de divulgação se deu por intermédio da plataforma "*Facebook Business Manager*", lançada no início de 2014, que auxilia no gerenciamento de páginas e contas de anúncios na rede social. Esta ferramenta disponibiliza o "Gerenciador de Anúncios", que possibilita criar e gerenciar anúncios e assim, atrair seguidores e curtidas, sendo que este serviço de divulgação é pago pelo usuário. Do dia 27 de outubro de 2014 a 30 de junho de 2019, foram realizadas na página "Diário de bordo – alfabetização", 28 transações de pagamentos por divulgação de postagens, perfazendo um total de R$ 233,82 investidos, como nos comprova os relatórios da conta abaixo,

Figura 5 - Postagem de divulgação da página "Diário de bordo – Alfabetização" no grupo de professores do curso de formação do PNAIC



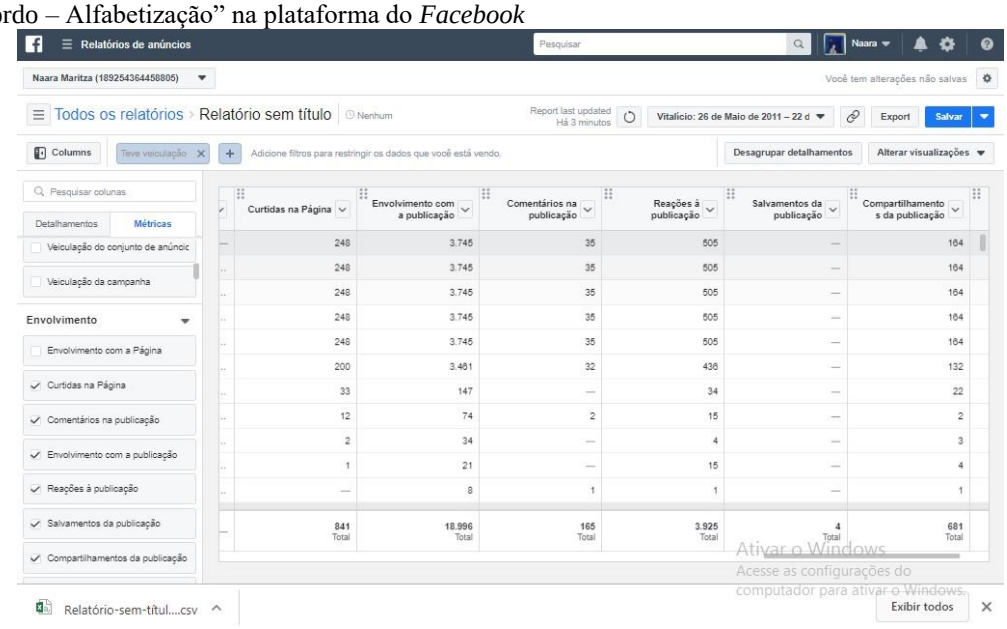
(a) (b)

Legenda: (a) – Histórico de anúncios e valores gastos com publicações de 27 out. 2014 à 31 ago.2015;
(b) – Histórico de anúncios e valores gastos com publicações de 01 maio 2018 à 30 jun 2019.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O *website* do *Facebook* é gratuito para os usuários, mas estas cobranças como dos anúncios, por exemplo, auxilia na geração de sua receita além das publicidades, destaques patrocinados no *feed* de notícias, *banners* e grupos patrocinados. A *Fanpage* aqui investigada se enquadra no "*Facebook Business Manager*", voltado para empresas, mas também a qualquer organização sem fins lucrativos que desejem interagir com os seus seguidores. Não tenho como objetivo tornar a página uma fonte de renda ou obter lucros. Ao pagar as divulgações a intenção é conquistar mais seguidores para compartilhar os saberes com o máximo de professores possíveis, em uma perspectiva de partilha solidária dos saberes docentes. O ato de atrair mais seguidores para compartilhar as experiências é um comprometimento profissional, com meu processo *trans*formativo, com a sociedade e com meus pares. Porém, tomando-se a quantidade de curtidas alcançadas na página como parâmetro, observo que a interação decorrente das

divulgações pagas, representam apenas 8% do total. De 10.287 curtidas, apenas 841 aconteceram em virtude do investimento, como vemos no relatório, na figura a seguir,

Figura 6 - Relatório do histórico do envolvimento do público alvo com os anúncios pagos na página “Diário de bordo – Alfabetização” na plataforma do *Facebook*



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Ao administrar a página é possível impulsionar os anúncios das postagens à um público-alvo, criado pelo administrador da página. Na figura abaixo, temos a descrição do público criado para atrair seguidores na página do Diário de bordo,

Figura 7 - Descrição do público alvo da página “Diário de bordo – Alfabetização”

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Mesmo a divulgação paga e direcionada para o público alvo da plataforma do *Facebook Business Manager* representar uma minoria de seguidores conquistados, as divulgações em grupos e outras páginas realizadas também foram direcionadas para este mesmo público:

professores e em sua grande maioria os que lecionam nos anos iniciais da educação básica. Os seguidores da página possuem, em comum, os interesses resumidos em palavras chaves, como na descrição do público alvo: ensino nas séries iniciais, ensino público, educação, Paulo Freire, Pedagogia, boas práticas, alfabetização ou professor.

O público feminino se destaca nesse território. As mulheres são a grande maioria, com 97% do total destes seguidores, enquanto 3% dos seguidores são homens.

Figura 8 - Total de pessoas que seguem a página “Diário de bordo – Alfabetização” por gênero e idade

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O estudo com dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, sobre o perfil do professor da educação básica no Brasil (CARVALHO, 2018), apontou que 81% dos professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres com idade média de 41 anos. Entre os professores nos anos iniciais da educação, público alvo da página, as mulheres estão em maior proporção. Prioritariamente, as mulheres estão alocadas nas etapas inicias da educação básica e também no território dessa rede social que naveguei. Levando em consideração que a divulgação da página ocorreu em redes e coletivos de professores virtuais relacionados com a educação básica e alfabetização e que a proporção de seguidores professores serem a maioria, esses dados refletem a realidade do “mundo real” e as mulheres também estão em maior proporção nas redes sociais relacionadas com a educação básica e séries iniciais no ciberespaço. Este território compreendido como uma rede de docentes, possuem assim, em sua maioria “narrativas digitais docentes”, sendo estas, analisadas nesta pesquisa.

5.1 Narrativas digitais docentes

Investiguei, no território do ciberespaço, as narrativas (auto)biográficas digitais docentes, sendo elas potentes instrumentos para análise e coleta de dados e, como nos alerta Simões (2014, p.220), é preciso que o pesquisador esteja atento a essas fontes, pois partimos do pressuposto de que "as escritas digitais ganham força no século XX, despertando novos olhares, novas leituras, novas discussões sobre os testemunhos efêmeros, narradores das histórias dos usuários nas comunidades escolares". Discutimos no capítulo 1 os tipos de narrativas digitais (ROBIN,2008) e seus elementos constituintes (LAMBERT, 2003). E pergunto: sendo compreendidas como (auto)biográficas docentes, as narrativas dialogam com os conceitos de tais autores? Há especificidades distintas? Como se constituem e se estruturam? Conhecer e compreender as características destas narrativas irá nos desvelar como se desenham no ciberespaço.

Dana Atchley (2005) já pensava o "novo mundo" das narrativas digitais em que as histórias viriam acompanhadas de imagens evocativas e sons, assim como defendem Almeida; Rodrigues e Valente (2017) que as narrativas digitais fazem uso de múltiplas linguagens para ajudar o narrador a contar suas histórias. Em pesquisa dos dados disponibilizados pela página do *Facebook*, referente as publicações, identifiquei em todas as narrativas e postagens investigadas, na página do diário virtual, que elas se apresentam além da narrativa escrita - no contexto digital irei utilizar o termo "narrativas digitadas" - acompanhadas por fotos, *links* e/ou vídeos. Nenhuma narrativa e postagens em gerais apresentam apenas a narrativa digitalizada para narrar a experiência, como ilustra um recorte dessa característica na figura abaixo,

Figura 9 - Informações referente à publicações.

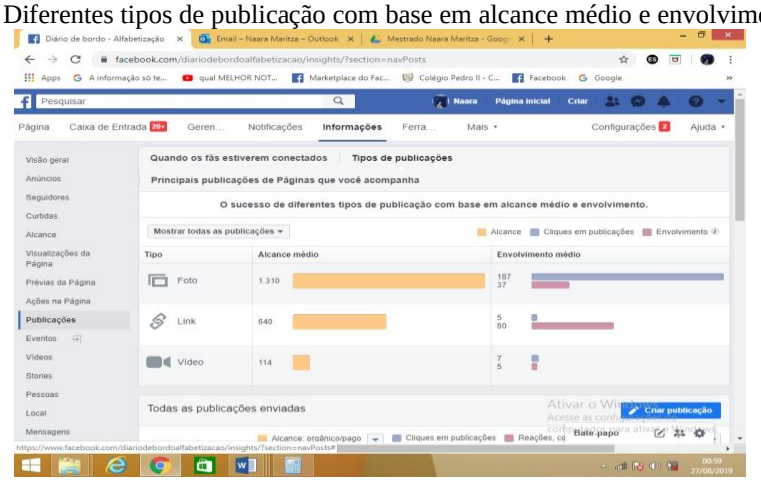
(a) (b)

Legenda: (a) – Relatório de informações detalhadas das publicações ano de 2016; (b) – Relatório de informações detalhadas das publicações ano de 2017.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Sendo assim, podemos afirmar que uma das características das narrativas digitais docentes é que elas são multimodais. Entre estas múltiplas linguagens presentes nas narrativas digitais docentes na página, as fotos são as que mais apresentam envolvimento dos seguidores e os vídeos são os que menos apresentam envolvimento.

Figura 10 - Diferentes tipos de publicação com base em alcance médio e envolvimento

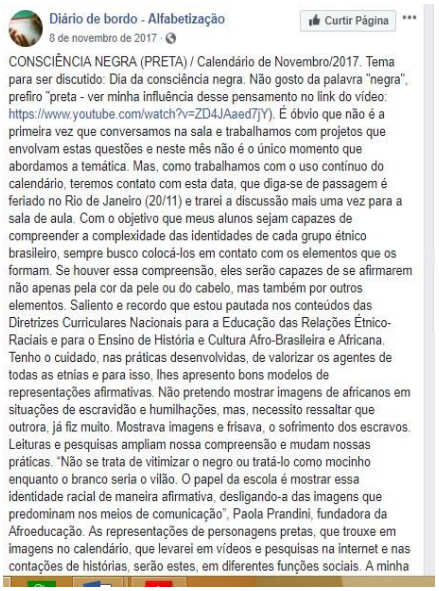


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

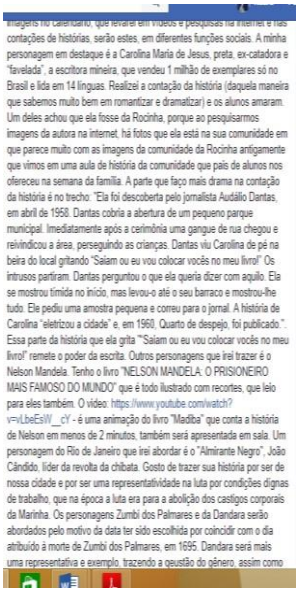
Na narrativa, “CONSCIÊNCIA NEGRA (PRETA) / Calendário de Novembro/2017”[6], postado em 08 de novembro de 2017, faço uso de múltiplas linguagens para narrar a experiência de prática docente com uso do calendário e proposta de planejamento para futuras aulas com a temática como podemos visualizar nas figuras a seguir,

Figura 11 - Narrativa “CONSCIÊNCIA NEGRA (PRETA) / Calendário de Novembro/2017

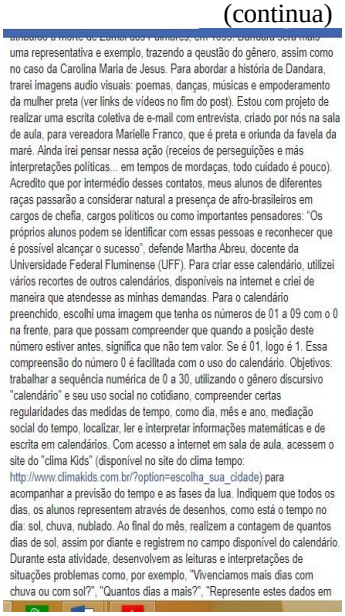
(continua)



(a)



(b)



(c)

[6] Postagem disponível em:
Figura 11: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1890411397636478>

Figura 11 - Narrativa “CONSCIÊNCIA NEGRA (PRETA) / Calendário de Novembro/2017 (conclusão)

(d) (e)

Legenda: (a), (b) e (c) – narrativa de prática na alfabetização com uso do calendário; (d) – links de vídeos e outros sites na narrativa; (e) – imagens das atividades desenvolvidas.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Constituem este post: narrativa digitada da prática e das propostas de trabalho com os alunos, links para acesso a vídeos relacionados com o tema proposto, links para outros sites em que hospedam reportagem, animações, sites de clima e tempo, Instituto e blogs, mencionados no contexto da narrativa e indicação de leituras. Além da narrativa detalhada da prática e futuras ações, compartilho e disponibilizo o material de apoio, no caso calendário que produzi e fotos das produções dos alunos, das atividades realizadas e narradas. Analisei os distintos recursos tangíveis e intangíveis e instrumentos tecnológicos para desenvolver a narrativa digital e identifiquei: o dispositivo móvel celular e câmera fotográfica embutida no aparelho, computador, conexão com a internet, programa de edição de imagem virtual, impressora, programas da *Microsoft*, rede social, sites de pesquisa e de vídeos. Além dos recursos tecnológicos, também apresentam nas imagens da narrativa, registros dos recursos utilizados durante o processo da aula narrada. A narrativa da experiência, antes de ser digital, foi experienciada na prática com uso dos recursos materiais do cotidiano escolar disponibilizados, como cadernos, lápis, lápis de colorir, cola, giz de cera. As narrativas (auto) biográficas digitais docentes são desenvolvidas por recursos e instrumentos tecnológicos diversos e recursos materiais do cotidiano escolar.

Selecionei esta narrativa pois exemplifica e representa muitas outras analisadas nesta página, para identificar suas características e estruturas. A partir deste recorte, que trouxe de exemplo, é possível analisar a construção das narrativas que seguem as seguintes etapas: 1. Experiência (física, presencial) na escola e em outros espaços discursivos acadêmicos e profissionais; 2. Coleta de materiais, produção, edição, reflexão, revisão e organização das

documentações (registros em imagens, áudios, vídeos, escrita das experiências e releitura do material); 3. Compartilhamento da narrativa e discussão entre pares que interagem. Identifiquei que são narradas em primeira pessoa com características testemunhais que segundo Carrascoza (2014, p. 78) "se apoiam não raro em narrativas de tom confessional, e as confissões denotam presumivelmente sinais de sinceridade e lealdade [...] o que aumenta a confiança" e também tenho a convicção, assim como Núñez (2009) de que as histórias mais bem sucedidas são contadas em primeira pessoa.

Dentre os sete elementos - ponto fulcral; a(s) pergunta(s) dramática(s); o conteúdo emocional; a narrativa; a banda sonora; a economia e o ritmo - para pensarmos a construção da narrativa, identificados por Lambert (2003) para que sejam mais cativante aos leitores, se destacam entre as narrativas mais bem sucedidas e com maior envolvimento na página as que possuem conteúdo emocional, colaborando para que os seguidores compreendam a experiência, como exemplificado nas figuras abaixo, que apresentam narrativas que se referem a minha experiência com alunos e responsáveis durante períodos de confrontos na comunidade e os impactos causados no cotidiano escolar[7].

Figura 12 - Narrativas referente aos confrontos na comunidade e os impactos no cotidiano escolar

(a) (b)

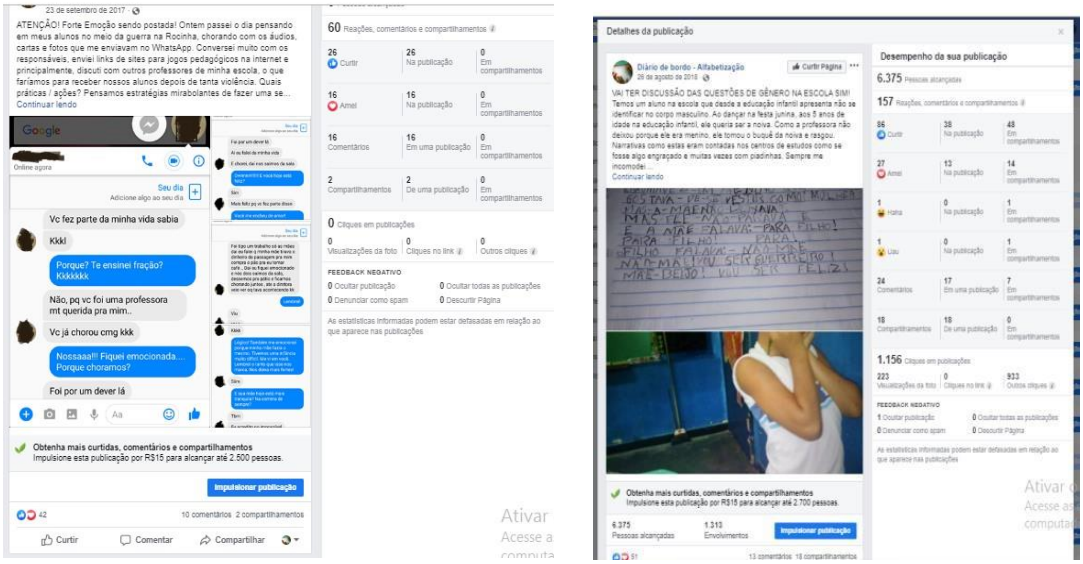
Legenda: (a) – Narrativa de aluno que leva para a escola, cápsulas de balas encontradas pelo caminho;
(b) – narrativa e imagens da volta dos alunos para a escola após dias sem aulas devido ao confrontos e as emoções causadas.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[7] Postagem completas das figuras disponíveis em:
Figura 12 (a):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.786822637995365/2125962580748024/?type =3&theater>
Figura 12 (b):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1867676803243271? tn =R>

Identifiquei na postagem[8] do 23 de setembro do ano de 2017 (Figura 13.a), narrativa em que se inicia com a frase "*ATENÇÃO! Forte Emoção sendo postada!*". Nesta, narro a experiência de mensagem recebida, em minha rede social, de um ex aluno que rememora uma situação em que choramos juntos ao me contar das dificuldades com sua família e como esse simples gesto me tornou inesquecível em sua vida. Outra narrativa[9] que se destaca com muitos envolvimentos na página é a (figura 13.b) que compartilho, em imagem, autobiografia escrita por aluno que relata seus sentimentos referente a questão de gênero, pois se identifica com o gênero feminino e minhas percepções como professora a partir desse fato.

Figura 13 - Narrativas com conteúdo emocional



(a) (b)

Legenda: (a) - afetividade na relação professor e aluno; (b) – Emoção de aluno em expressar a questão de gênero.

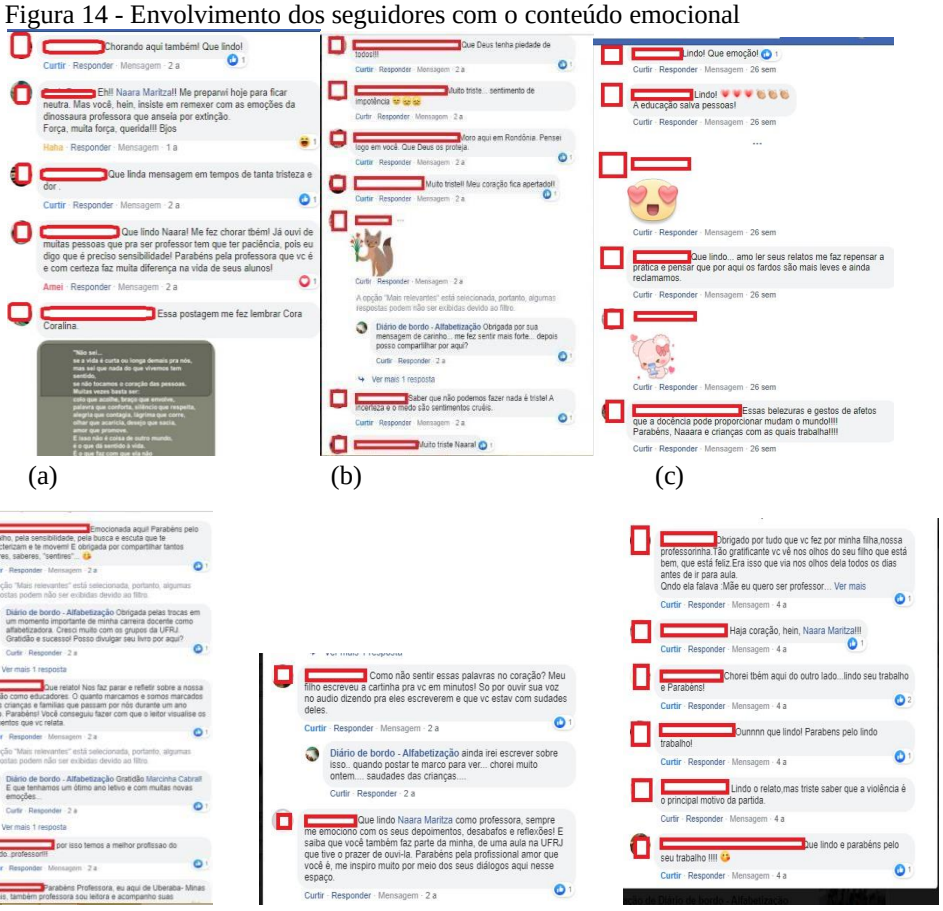
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

As narrativas apresentam conteúdo emocional e referem-se a assuntos que traduzem as emoções do contexto escolar e permitem estabelecer uma ligação com as emoções dos seguidores envolvendo a história com o público. Como vemos em alguns dos comentários de seguidores, retirados das postagens citadas acima,

[8] Postagem completa da Figura 13 (a) disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1832212556789696?__tn__=-R>

[9] Postagem completa da Figura 13 (b) disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2345329065478040?__tn__=K-R>

Figura 14 - Envolvimento dos seguidores com o conteúdo emocional



(a) (b) (c)

(d) (e) (f)

Legenda: (a;b;c;d;e-f) – comentários de seguidores com diálogos, respostas e envolvimento com as narrativas digitais docentes com conteúdo emocional.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Nos comentários dos seguidores, fica evidente o envolvimento emocional ao salientarem suas emoções, como nos trechos:

"[...] Mas você, hein, insiste em remexer com as emoções da dinossaura professora que anseia por extinção.";

"Chorando aqui também!";

"Que lindo Naara! Me fez chorar tbém!"; (Figura 14.a) ;

"Lindo! Que emoção" (Figura 14.c);

"Emocionada aqui! Parabéns pelo trabalho, pela sensibilidade, pela busca e escuta que te caracterizam e te movem! E obrigada por compartilhar tantos fazeres, saberes, "sentires"" (Figura 14.d);

"como professora, sempre me emociono com os teus depoimentos, desabafos e reflexões! [...]" (Figura 14.e);

Haja coração [...]"; "chorei tbém aqui do outro lado [...]".

A banda sonora em que Lambert (2003) se refere à música ou sons com a pretensão de criar e reforçar o "ambiente" da narrativa digital, para proporcionar um maior significado à parte emocional, também é representativa entre as narrativas postadas com maiores números de envolvimentos na página, como vemos nas figuras[10] a seguir,

Figura 15 - Envolvimento dos seguidores com o conteúdo emocional

(a) b) (c)

Legenda: (a) – Vídeo e narrativa de prática em que alunos compartilham o jogo Nunca 10"; (b)– vídeo e narrativa de prática em que alunos protestam o assassinato da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco;
(b) – vídeo e narrativa em que alunos choram emocionados e professora pede ajuda para trabalha com as emoções.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Analisei que, nestas narrativas, não somente o som se destaca como também a imagem em vídeo, assim temos uma ressignificação deste elemento para construção das narrativas digitais docentes identificada por Lambert (2003) que caracterizo como banda visual sonora. Acrescento o termo "visual" devido ao som das vozes das narrativas das crianças virem acompanhadas também por suas imagens em vídeo. As postagens que trazem vídeos, para narrar uma experiência, apresentam também a narração do conteúdo para auxiliar os seguidores a compreenderem o conteúdo audiovisual e esta produção traz à parte emocional com maior significado para a narrativa digital.

A investigação da estrutura da narrativa digital docente, aponta divergência do conceito do penúltimo elemento citado por Lambert (2003) que é a "economia. O autor alega que para gerar mais envolvimento, deve-se apresentar textos curtos, sem sobrecarregar o receptor,

[10] Postagem completas das figuras disponíveis em:
15 (a): https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/videos/2067094156634867/
15 (b): https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/videos/2065550406789242/
15 (c): https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/videos/2080657991945150/

incluindo apenas o que for estritamente necessário. Identificamos a divergência deste conceito em inúmeras narrativas postadas, como exemplificadas nas figuras[11] a seguir:

Figura 16 - Narrativas digitais docentes de práticas

(a) (b) (c)

Legenda: (a) – Narrativa descritiva de prática com uso do calendário; (b) – narrativa de prática com a temática "carnaval"; (c) – narrativa de prática com a família na escola.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Estas narrativas que estão entre as postagens com maiores números de envolvimentos, representam as narrativas descritivas e reflexivas de práticas realizadas. Estas, por sua vez, caracterizam por conter textos longos, pois apresentam detalhes da prática e também uso de imagens. O número de imagem varia de acordo com a descrição da prática. Para narrar a prática com o calendário escolar, foi necessário apenas a imagem do material além da narrativa (Figura 16.a), enquanto para narrar as práticas com a temática do carnaval (Figura 16.b) e a prática com a família na escola (Figura 16.c), foram necessários utilizar muitas imagens para acompanhar a descrição. Logo as narrativas digitais docentes são eficazes quando constituídas por textos longos e ricos em descrições, com número de imagens e vídeos que podem variar, ao contrário do que foi identificado por Lambert (2003) na questão da economia.

Identifiquei que em todas as narrativas analisadas na página apresentam os outros elementos como o "ponto fulcral", pois a identificação do foco das narrativas digitais docentes narradas na página estão relacionadas com as minhas perspectivas de compartilhar e refletir sobre os saberes e as experiências do cotidiano escolar, como também, as "pergunta (s) dramática (s)" que se apresentam nas questões chave de cada narrativa captando a atenção dos

[11] Postagem completas das figuras disponíveis em:
16 (a): https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2178334362177512?__tn__=K-R
16 (b): https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2013781868632763?__tn__=K-R
16 (c): https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2396729767004636?__tn__=K-R

seguidores, mantendo-os na história até o fim, ao ponto de interagirem com as postagens como vimos acima (Figuras 14).

Referente aos tipos das narrativas digitais docentes, analisei que apresentam as três categorias identificadas por Robin (2008). A "*Personal Narratives*" é identificada na característica (auto)biográfica das narrativas docentes possibilitando o caráter pessoal no conteúdo. Identifiquei que apresento nas narrativas, e podemos exemplificar com as Figuras 11 à 16, minhas experiências pessoais referentes as temáticas e realizei abordagens de elementos significativos vivenciados durante as práticas apresentando carga emocional nosconteúdos. A *"Stories That Inform or Instruct"* foi percebida nas narrativas em seu caráter de informar e transmitir conhecimentos aos seguidores da página sobre temas diversos do cotidiano escolar. Além deste conceito do autor de informar e ensinar, também identifiquei a potencialidade destes saberes de se constituírem e desenvolverem na troca entre pares e no exercício reflexivo. Identifiquei a terceira categoria "*Stories That Examine Historical Events*" em abordagens de acontecimentos históricos, como exemplo, ao citar a história de Nelson Mandela e da escritora Carolina Maria de Jesus (Figura 11) para relacionar com o material produzido tornando a compreensão dos leitores mais fácil.

5.1.1 O processo de autoria na escritura das narrativas (auto)biográficas docentes digitais no diário virtual

Nosso território de pesquisa se encontra nos meios de comunicação e durante a investigação me voltei para as questões de Freire (2011, p. 32-33) "a serviço "do quê" e a serviço " de quem" os meios de comunicação se acham [...] e quem tem o poder sobre os meios de produção? ". Trouxe como característica do processo *trans*formativo no capítulo 1, o compromisso profissional social pela libertação e para tal é necessário me descobrir como criadora e transformadora da realidade que estamos condicionados. Produzir, compartilhar, disponibilizar e trocar conteúdos é agora uma tarefa descentralizada que pode ser realizada em qualquer computador ou dispositivos móveis com acesso à Internet sem necessidade de software especial. Esta facilidade, mesmo com a sobrecarga de informação constante, considerada um veneno da cibercultura (LEVY, 1999) e uma dificuldade da experiência (LARROSA, 2011), estão presentes em muitos outros produtos e serviços, como exemplos os canais no *Youtube*, os *blogues* ou as diversas plataformas de gestão de conteúdos e ferramentas de escrita colaborativa. As redes sociais, no ciberespaço, proporcionam a oportunidade de disponibilizarmos nossas produções. Em 1983, quando Paulo Freire trouxe o questionamento,

se referia a televisão, pois o conhecimento disponível pelas tecnologias dos meios de comunicação e de produção eram cursos voltados para educação mantidos por fundações privadas e transmitida por emissores de TV, como por exemplo, o "Telecurso"[12].

Atualmente, mais de três décadas depois, temos o ciberespaço que nos oportuniza poder sobre os meios de produção e seu compartilhamento, diferente do papel de consumidor da mídia televisiva da época. A partir destes questionamentos de Freire, trago uma reflexão: "de quem é a autoria dos materiais, narrativas, saberes e conhecimentos do que foi produzido e compartilhado nesse meio de comunicação em questão?". Temos algum tipo de poder sobre os meios de produções compartilhados em redes sociais e o que faço com ele? Produzi, criei me tornando autora nesse processo de narrar no ciberespaço?

Com a possibilidade de as produções dos docentes autores-narradores serem compartilhadas online com milhares de pessoas, é possível em páginas de redes sociais, como na plataforma do *Facebook*, que os autores adicionarem uma declaração de autoria para exigirem os direitos autorais em situações de compartilhamentos e/ou divulgações sem os devidos créditos, caso seja necessário posteriormente, como na figura a seguir,

Figura 17 - Central de Ajuda do Facebook: como fazer para adicionar uma declaração de autoria à página

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O *Facebook* se preocupa em garantir o direito autoral da página seguindo as leis locais. No Brasil, a Lei 5988 de 14 de dezembro de 1993, teve o direito autoral regulado. A partir de 19 de junho de 1998 entra em vigor a nova lei dos direitos autorais, a Lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998.

[12] Telecurso foi um sistema educacional a distância com teleaulas, mantido pela Fundação Roberto Marinho de 1978 a 2014.

A Lei 9610/98 prevê em seus artigos 5º e 7º, a proteção do meio eletrônico de transmissão ou emissão de informação e a proteção aos direitos do autor e dos titulares de criação intelectual, respectivamente, incluindo a internet,

> Art. 5º, inciso II - transmissão ou emissão - a difusão de sons ou de sons e imagens, por meio de ondas radioelétricas; sinais de satélite; fio, cabo ou outro condutor; meios óticos ou qualquer outro processo eletromagnético;
>
> Art. 7º São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro, tais como:
>
> I - os textos de obras literárias, artísticas ou científicas; [...]
>
> VI - as obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas;
>
> VII - as obras fotográficas e as produzidas por qualquer processo análogo ao da fotografia; [...]
>
> XI - as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova; [...]
>
> XIII - as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual. (BRASIL, 1988)

O grande número de seguidores nas páginas das redes sociais virtuais dificulta, para o docente autor-narrador, o acompanhamento dos compartilhamentos e consumo dos materiais, mas este fato não justifica a ideia equivocada de muitos ao alegarem que a internet é “terra de ninguém". Reafirmo e compartilho da ideia de que,

> Os meios de comunicação ampliaram-se. Mas essa amplitude não pode justificar ou servir como elemento para violar o direito do autor. O espaço cibernético, por exemplo, não é um caminho livre e desocupado à disposição de todos e para tudo. Ele passa por portas delimitadas e perfeitamente controláveis. (CABRAL, 1999, p. 242).

Apesar de haver possibilidade de controle da autoria, há processos subjetivos e objetivos de incorporação escrita que, de forma geral, não podem ser controlados pelo autor. Neste contexto das redes sociais nos deparamos com a impossibilidade prática de controlar todas as narrativas, materiais e postagens compartilhadas. Mesmo diante desta impossibilidade, há na página uma declaração de autoria. Utilizo as ferramentas e artifícios disponíveis de registros de autoria para não correr o risco dos conteúdos, materiais ou textos produzidos serem compartilhados indevidamente ou utilizados para fins lucrativos de outros. Com este respaldo é possível notificar a página do *Facebook* ou quem efetuou o compartilhamento indevidamente e reivindicar a exclusão ou a devida indicação da autoria e em casos mais graves até mesmo reivindicar judicialmente por danos morais ou materiais, dependendo da situação.

O uso da rede social está se ampliando e a sociedade está revendo suas ações, assim também como o sistema de atribuição e de autoria,

> Entretanto, as condições de produção e circulação de discursos têm se modificado no espaço digital, e, em especial, nas redes sociais. Como um exemplo, temos a

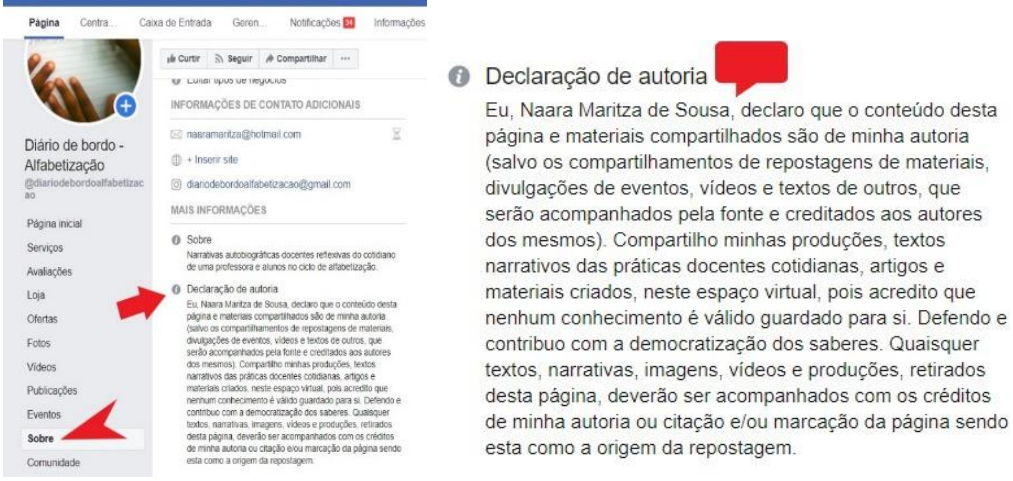
> multiplicação de posts em redes sociais. Estes se caracterizam como um gênero discursivo híbrido, em que texto e imagem se completam e apresentam, frequentemente, atribuição de discurso a outros, ou seja, simulam determinada autoria, obedecendo a certos critérios de atribuição de autoria e assinatura. A questão da autoria é problematizada através da elaboração desses posts e de seu posterior compartilhamento. (BRISOLARA, 2013, p. 1)

Ao escrevermos e compartilharmos uma narrativa docente de experiência do cotidiano da sala de aula, uma transcrição da fala de um autor, um material pedagógico produzido, uma produção audiovisual, uma narrativa reflexiva de problemáticas que surgem no cotidiano escolar, uma experiência ou percepção do processo formativo experienciado, nas redes sociais, estamos misturando discursos e experiências de outros com o nosso. Acredito que toda autoria se caracteriza como compartilhada e coletiva, pois "toda interação remete retrospectiva e prospectivamente a enunciações anteriores e ulteriores, possíveis e imagináveis" (SOBRAL, 2012, p. 128). Todas as produções e narrativas carregam marcas de outros, mas estas "novas" produções se constituem com nossas marcas, nossas percepções, nosso trabalho, nosso tempo de trabalho dedicado, com nossas ideias ressignificadas, com nossos equipamentos. Recriamos, ressignificamos e construímos algo novo e os créditos autorais é um reconhecimento do nosso investimento. Reivindicarmos estes créditos é reivindicarmos respeito por todo o nosso trabalho que é exigido por traz de cada obra compartilhada.

Na rede social do *Facebook*, há alguns artifícios que facilitam a identificação dos materiais produzidos e que podem ser utilizados para reivindicar a autoria, caso necessário, que são elas:

a) Preencher o campo "Declaração de autoria" disponível na página do Facebook e declarar a autoria da página;

Figura 18 - Declaração de autoria

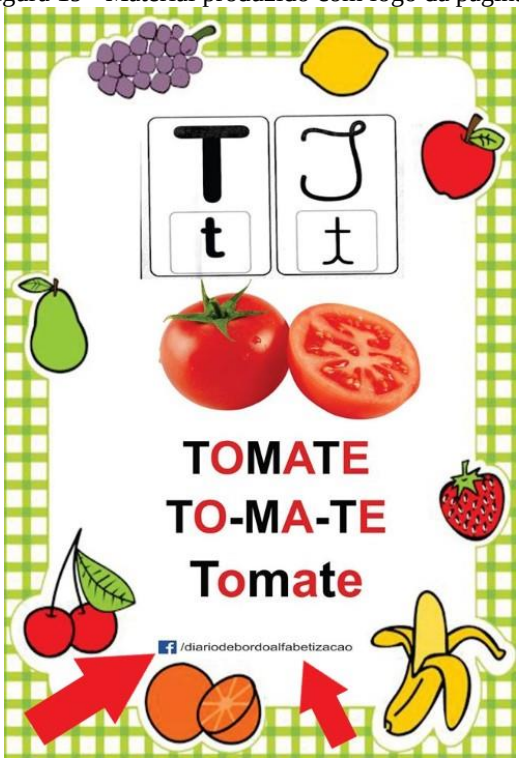


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Produzir e disponibilizar materiais com marcas d'água, logos ou com a indicação da página de origem que comprovem sua produção. Vale ressaltar que nem sempre as pessoas podem respeitar a logo, pois já existem diversas maneiras de retirá-las da imagem ao postá-las.

.

Figura 19 - Material produzido com logo da página



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

b) A ordem cronológica das postagens, também resguarda e fornece provas necessárias para uma futura e eventual ação judicial.

Figura 20 - Ordem cronológica das postagens

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Investiguei indícios que nos apontaram como se dá os processos de autoria e como se constroem no percurso formativo nas redes no ciberespaço, porque acredito que o professor é autor de suas próprias práticas e de seu próprio processo *trans*formativo, o que colabora para que os meios de produções dos saberes e fazeres docentes sejam pensados e refletidos a serviço da classe, para atender as nossas demandas docentes a partir da realidade do cotidiano experienciado.

Analisei 733 postagens no período de março de 2014 a dezembro de 2018, organizados na seguinte tabela abaixo,

Tabela 1 - Postagens autorais e não autorais analisadas

ANO	TOTAL ANUAL DE POSTAGENS	NARRATIVAS AUTORAIS	Porcentagem Aproximada de Narrativas autorais	REPOSTAGENS NÃO AUTORAIS
2014	241	148	61%	93
2015	206	130	63%	76
2016	108	66	61%	42
2017	91	65	71%	26
2018	87	63	72%	24

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2019.

Organizei as postagens, atenta ao que poderia ser considerado autoral e não autoral.

Considerei como não autorais as “repostagens” que se caracterizam como atos passivos apenas por compartilhar materiais ou divulgações sem intervenções reflexivas do conteúdo.

As postagens classificadas e compreendidas nesta pesquisa como “narrativas autorais” são aquelas que apresentam, mesmo os materiais produzidos por terceiros, “narrativas” que demonstram interação com o material de forma reflexiva ou com descrições de intervenções experienciadas a partir do material partilhado, pois associo a noção de autoria conceitos como originalidade, autonomia, criatividade, iniciativa, autoridade, posicionamento ativo e reflexivo, autenticidade, como organizado em quadro abaixo,

Quadro 4 - Narrativas autorais e Repostagens não autorais

NARRATIVAS AUTORAIS	REPOSTAGENS NÃO AUTORAIS
- Narrativas (escrita, audiovisual, imagens) do cotidiano na profissão docente (práticas, dúvidas, questionamentos, denúncias, lamento, celebração, agradecimento.) - Projetos, aulas e jogos produzidos por mim mesma; - Materiais de apoio para imprimir produzidos por mim mesma ou produzidos por outros acompanhados de narrativa reflexiva sobre o conteúdo.	- Links de vídeos, reportagens, divulgações de eventos como congressos, seminários ou cursos, mestrados e afins, que estão hospedados em outros sites e material de apoio para imprimir, retirado da internet de autoria de terceiros sem intervenções reflexivas referentes aos conteúdos;

Fonte: Dados produzidas pela pesquisadora, 2019.

A prática de consumo de materiais produzidos por terceiros que são acompanhadas de narrativas reflexivas do conteúdo da prática experienciada, analisadas nas narrativas compartilhadas nesta página, não é pensada aqui distante da ação de protagonista. Mesmo que haja o consumo no momento prático do fazer e aplicar tais conhecimentos em nossa sala de aula ou na prática de partilhar materiais produzidos por outros, estou refazendo um novo. Nunca é igual. É um território, espaço, sujeitos, contextos diferentes. Seremos sempre autores, sempre será algo novo, mesmo quando tentamos reproduzir igualmente. Compartilho da ideia de consumo e tive o cuidado de analisar os enunciados, como Rezende (2016, p.200) ao afirmar que

> Foi preciso olhar para estes enunciados de forma cuidadosa para compreender não apenas os motivos que afastavam a maioria das professoras de uma posição mais protagonista de produção discursiva na *web*, mas também para desmistificar a passividade nos atos que classificavam como consumo: a busca por textos, vídeos e materiais pedagógicos compartilhados por outras professoras na rede.

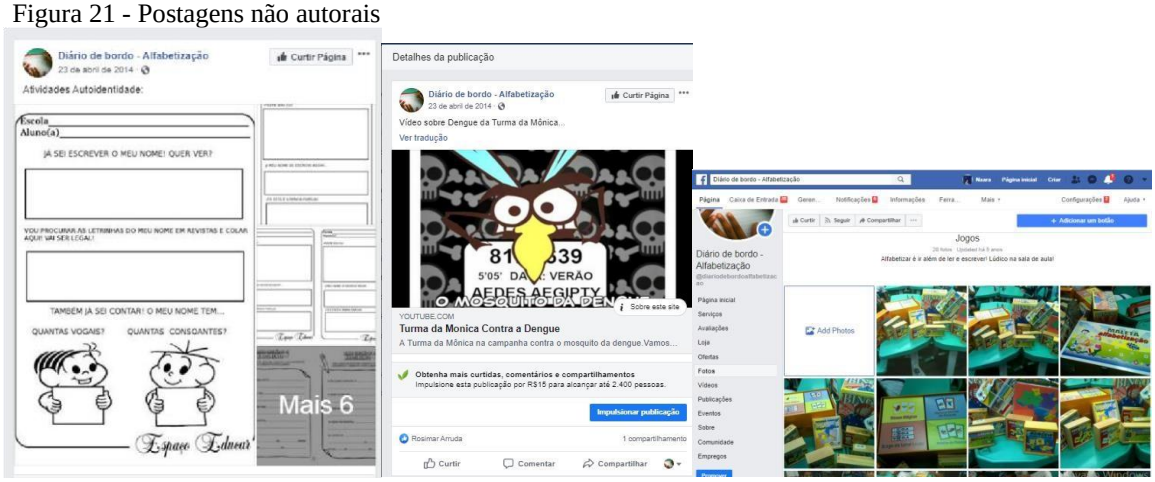
Compreendo que devemos desmistificar a passividade nos atos, mas a busca por materiais pedagógicos e compartilhamento na rede por meio de uma ação passiva – sem interação ou reflexão - não foram neste estudo caracterizados como materiais autorais. Nesta pesquisa, realizei essa distinção dos termos “narrativas” e “repostagens” na classificação de autorais e não autorais, para auxiliar a investigação e compreensão da constituição do processo autoral docente.

Para esta análise, dividi o processo em dois momentos: o momento 1 que se caracteriza como início do processo de produções na página sendo as postagens nos anos de 2014 ao

primeiro semestre de 2016 e o momento 2 que se caracteriza pela existência de um período maior de experiência com as narrativas digitais, que são as postagens a partir do segundo semestre de 2016 a 2018. Identifiquei aumento na quantidade de narrativas autorias entre estes dois momentos. Entre os anos de 2014 à 2016, compartilhei uma média de 61% de narrativas autorais. No segundo momento, de 2017 a 2018, a média compartilhada foram de 71%. Identifiquei com esses dados que o número de narrativas autorais aumentou com o tempo de exercício da escrita de narrativas.

As postagens realizadas no momento 1, que apresentam os materiais de apoio para os professores, são produções retiradas de sites da internet ou divulgação dos materiais disponibilizados pela rede de ensino, sem nenhuma intervenção reflexiva sobre o conteúdo como ilustra nas figuras[13] abaixo:

Figura 21 - Postagens não autorais



(a) (b) (c)

Legenda: (a) - Postagem para material impresso realizado por terceiros com a temática da Identidade; (b) - Postagem de vídeo produzido por terceiros retirado do site do *Youtube*; (c) - Postagem de Imagens de jogos disponibilizados pela rede de ensino do município do Rio de Janeiro.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[13] Postagem completas das figuras 21 disponíveis em:
(a): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/761456337198662?__tn__=-R 17>
(b): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/761462087198087?__tn__=-R 17>
(c): <https://www.facebook.com/pg/diariodebordoalfabetizacao/photos/?tab=album&album_id=761445173866445>

Na postagem realizada no dia 23 de abril de 2014 (Figura 21.a), compartilho materiais que busquei na internet com a temática da autoidentidade acompanhado por uma frase: "Atividades Autoidentidade". Também na mesma data, compartilho vídeo (Figura 21.b) retirado do site do Youtube com a seguinte descrição "Vídeo sobre Dengue da Turma da Mônica...". Em uma outra postagem (Figura 21.c), também no ano de 2014, compartilho um álbum de imagens de jogos recebidos pela rede de educação que estou inserida com a seguinte descrição "Alfabetizar é ir além de ler e escrever! Lúdico na sala de aula!". Não apresento nestas postagens, nenhuma reflexão sobre os materiais e não há interação com os seguidores com indicações sobre o "porquê" destes materiais e destas postagens, se trabalhei com meus alunos ou é apenas indicação. Não esclareço se é indicado para impressão ou se concordo ou discordo de tais atividades. Estas postagens não são compreendidas nesta pesquisa como autorais.

Em 17 de setembro de 2014, apresento preocupação, insegurança e indagações que surgem no processo inicial para o caminho da autoria, como na transcrição[14] da postagem a seguir:

Estou alguns dias sem postar novidades por estar em um período de escrita e apresentações! Amanhã inicia o Seminário de Escrita docente e discente na UFRJ - Urca. Irei palestrar no dia 19/09, sexta feira, às 8h30m.. Será um relato de prática dialogando com indagações que surgiram nesse momento do ser professor iniciante repleto de insegurança e questionamentos até o caminho da autoria, escrita e compreensão da prática! Precisamos ser autores e pesquisadores! http://leduc-ufrj.com.br/.../iii-seminario-escrita-docente-e-....

Apresento, na narrativa acima citada, a preocupação que surge da necessidade de sermos autores de nossas práticas e indico o início de meu processo de autoria docente com a produção da escrita do relato de prática e apresentação oral em um Seminário. No ano seguinte, em 12 de julho de 2015, posto uma narrativa em que já me posiciono como autora, como vemos nas figuras[15] a seguir,

[14] Postagem da narrativa disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/850620894948872?__tn__=-R>

[15] Postagem da narrativa (Figura 22) disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1019485954729031?__tn__=-R>

Figura 22 - Narrativa de posicionamento de autoria

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Identifiquei na narrativa de minha participação como palestrante em curso de extensão na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Nova Iguaçu, a característica da coletividade e presença de pares nesse processo de autoria ao indicar que "[...] O convite veio de minha amiga/formadora Elizabeth Orofino e da coordenadora do curso, Mônica Pinheiro. Elizabeth (minha *personal* de escrita), acompanha e colabora ativamente em minha trajetória de autoria e escrita docente". O processo de autoria não se apresenta como individual ou isolado. Sou autora de minhas práticas em um movimento de escrita, reflexão e autorreflexão, mas o que penso, o que defendo, o que pratico, o que escrevo e o que produzo é sempre em diálogo com vários outros. Esta dissertação, por exemplo, como texto de minha autoria, é um texto dialogado com vários outros autores a partir de diálogos com seus textos, com os integrantes da banca avaliativa e com minha orientadora.

Meu processo de autoria também é identificado na perspectiva do outro, como indica no trecho desta narrativa (Figura 22) em que a transcrição da fala do professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Júnior, que também compunha a mesa na ocasião narrada, afirma que,

> *[...] A professora Naara não pode e não quis calar. Entre Diário de bordo, imagens, página no facebook e conferências via SKYPE, a professora Naara nos mostrou como é possível burlar, na melhor e mais transgressora acepção da palavra, o sistema que busca calar os docentes e reduzir suas escritas a textos burocráticos e descontextualizados. E assim a escrita emerge, num movimento de diálogo, responsabilidade e autoria*.

Estas experiências entre pares do processo de autoria no ciberespaço, nos aponta uma possibilidade de trabalho deste processo em uma dimensão coletiva com uma perspectiva de "colegialidade docente" (NÓVOA, 1999). No dia 21 de junho de 2015, apresento narrativa[16] considerada autoral, dentro da concepção desta pesquisa, mesmo em um compartilhamento de material que não foi criado por mim mesma. Indício do processo de autoria na interação com a autoria de meus pares como vemos no trecho da narrativa (Figura 23):

[...]Uma amiga compartilhou fichas para preencher as lacunas com as letras que compõem palavras diversas.

A partir deste material criado por uma outra professora, compartilho a narrativa da prática realizada com meus alunos e minhas percepções referente a aula e ao o que o material provocou, como identifiquei no trecho:

[...] Esta atividade colabora para a compreensão da escrita. Algumas crianças utilizam apenas vogais nas palavras ou escrevem com trocas e omissões de letras. Esta atividade o ajuda perceber o número de letras para compor palavras e sílabas; Letra inicial e final; Número de letras; A consciência fonológica também e desenvolvida durante o jogo. Alguns alunos que não estão dispostos a fazerem as atividades propostas no momento, também usam este material para se distraírem um pouco.

Figura 23 - Narrativa autoral com uso de materiais do outro

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A autoria é identificada na narrativa ao refletir e interagir com o material compartilhado na página por outra pessoa, em que houve interação e consumo do material em seguida o trabalho na prática com este material com adaptações para minha turma, ação reflexiva sobre o uso e aplicabilidade para minha realidade.

[16] Postagem da narrativa (Figura 23) disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1008034662540827?__tn__=-R>

Contrapondo a compreensão da postagem identificada como não autoral (Figura 21a) em que no ano de 2014, compartilho materiais retirados de pesquisa da internet com a frase "Atividades Autoidentidade", identifiquei a autoria na narrativa[17] postada no momento 2, no dia 20 de fevereiro de 2017, com a mesma temática como ilustrada abaixo,

Figura 24 - Narrativa autoral "autoidentidade"

(a) (b) (c)

Legenda: (a; b) - Narrativa de prática docente com a temática "autoidentidade"; (c) - Imagens das atividades desenvolvidas.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Identifiquei que a postagem ilustrada na figura 21 (a) ocorreu no início da criação da página, sendo a sétima postagem. A autoria ainda não era marcante nesse período. Nesta narrativa analisada (Figura 24), após um período de três anos - que caracterizei anteriormente como momento 2 - narro a prática docente com a mesma temática (identidade), mas desta vez com marcas de autoria. A narrativa traz a descrição do passo a passo da aula, percepções e observações referente ao processo de ensino-aprendizagem a partir desta aula, imagens do material produzido pelas crianças. Não utilizo nessa prática, materiais impressos retirados da internet. A narrativa, se for editada em página do *word* dentro das exigências desta pesquisa, preencheria três páginas, sendo considerada extensa comparada com a única frase que acompanhava a postagem inicial. Também identifiquei na narrativa postada no dia 02 de novembro 2015[18], indícios de autoria (Figura 25) que se contrapõe à ideia de postagem não

[17] Postagem da narrativa (Figura 24) disponível em: <https://www.facebook.com/pg/diariodebordoalfabetizacao/photos/?tab=album&album_id=1542336875777267&__tn__=-UC-R>

[18] Postagem da narrativa (Figura 25) disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1080082115336081?__tn__=-R>

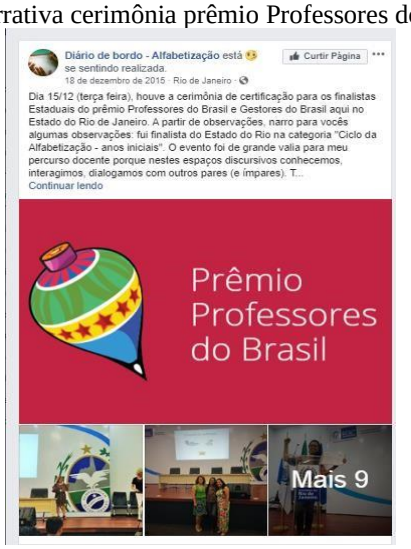
autoral presente na anterior (figura 21-c), em que compartilhei apenas imagens dos jogos recebidos pela rede, sem ação reflexiva.

Figura 25 - Narrativa autoral “Jogos”

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

No *post* apresentado acima descrevo o jogo criado por mim, com uso de materiais reutilizáveis para trabalhar conteúdo da disciplina de matemática com os alunos. A narrativa apresenta detalhes da prática, os materiais utilizados, explicação das regras do jogo, os conteúdos abordados, exemplos de perguntas norteadoras durante a execução da prática e imagens da aula. Identifiquei a autoria na confecção do material, na criação do jogo e de suas regras, e houve grande aceitação, pois foi compartilhada 317 vezes pelos seguidores. Na narrativa do dia 18 de dezembro de 2015[19] narro minha experiência na cerimônia de certificação dos finalistas Estaduais do prêmio Professores do Brasil e Gestores do Brasil do Estado do Rio de Janeiro.

Figura 26 - Narrativa cerimônia prêmio Professores do Brasil



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

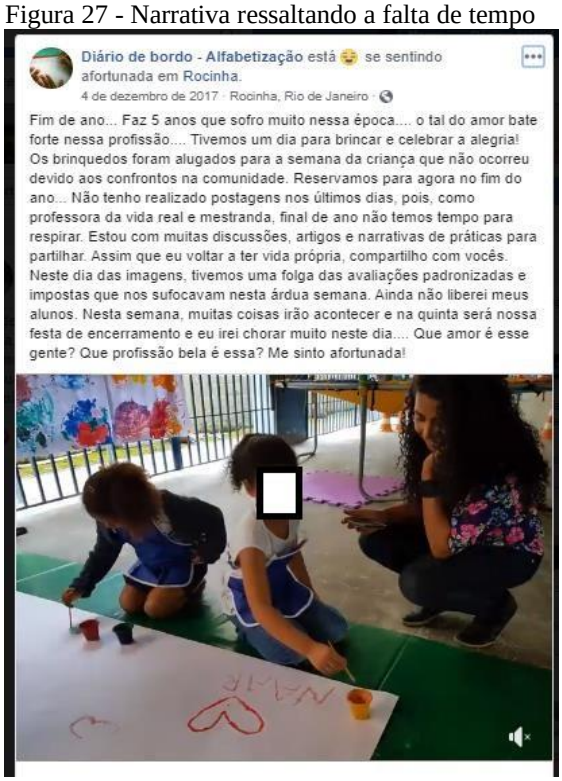
[19] Postagem da narrativa (Figura 26) disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1103951342949158?__tn__=K-R>

Na ocasião, fui finalista do Estado do Rio na categoria "Ciclo da Alfabetização - anos iniciais" com prática autoral em turma de alfabetização. Ressalto a importância do exercício da escrita de nossas práticas docentes no processo de autoria, como analisado no trecho desta narrativa (Figura 26):

[...]O que também marca em comum as nossas produções de escrita docente é a dificuldade para escrever, a falta de tempo e de como que este exercício de escrita de nossas práticas, nos tornam autores e podemos compreender, refletir, avaliar, valorizar, se encantar e ressignificar nossas ações.

Identifiquei que este processo de autoria navega contra duas das "dificuldades da experiência" (LARROSA, 2011) abordadas no capítulo 3: excesso de informação e excesso de opinião. As narrativas identificadas como autorais emergem da experiência docente, contrapondo com a 1ª dificuldade apresentada do "excesso de informação", pois apresentam experiências que foram vivenciadas, refletidas e narradas na página porque foram marcantes e não informação em que nada me acontece como as postagens não autorais. As narrativas autorais se contrapõem também ao "excesso de opinião", 2ª dificuldade apresentada, pois ao me posicionar como autora de meu saber/fazer favoreço as possibilidades da experiência. A 3ª dificuldade apresentada, falta de tempo, reconhecida por Larrosa (2011) como inimiga da experiência, também é ressaltada em minhas narrativas, como no trecho citado acima (Figura 26) e na narrativa a seguir,

Figura 27 - Narrativa ressaltando a falta de tempo



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Em trecho desta narrativa (Figura 27) [20] alego que,

"*Não tenho realizado postagens nos últimos dias, pois, como professora da vida real e mestranda, final de ano não temos tempo para respirar*".

Identifiquei também, em uma outra postagem no dia 24 de novembro de 2017[21], que compartilho resumo de experiência em uma expedição pedagógica na Colômbia, em que justifico não compartilhar narrativa completa por falta de tempo, como podemos observar no seguinte trecho:

[...]Não irei narrar essa experiência por agora, pois, necessito organizar o pensamento e refletir as inúmeras questões que as envolvem. Irei produzir materiais e textos das expedições deste ano: México, Campinas/SP e Colômbia. Precisarei de muito tempo para escrever a narrativa e tempo é algo que está escasso com a demanda do mestrado e de fim do ano da escola.

Estes trechos das narrativas postadas no ano de 2017 nos apontam também, além da falta de tempo, a 4ª dificuldade, que é o "excesso de trabalho", ao partilhar que a falta de tempo também ocorre pela demanda do trabalho como professora e como estudante no curso do mestrado. Identifiquei no início da narrativa do dia 17 de setembro de 2014, citado anteriormente, que ao alegar estar há:

"*alguns dias sem postar novidades por estar em um período de escrita e apresentações!"*

E no trecho da narrativa anterior (Figura 27) em que escrevo:

"Estou com muitas discussões, artigos e narrativas de práticas para partilhar. Assim que eu voltar a ter vida própria, compartilho com vocês".

Saliento a necessidade de utilizar e precisar de um certo tempo para produção da escrita reflexiva das narrativas e que por não dispor de tempo, deixo de narrar minhas práticas na página, em períodos de produções para eventos como seminários ou trabalhos do curso de mestrado. A dificuldade da falta de tempo e do excesso de trabalho são resolvidas em um movimento de prioridade. Priorizo a dedicação do tempo e do trabalho de acordo com a demanda da escrita do momento: escrita acadêmica ou escrita das narrativas das práticas.

Durante a investigação das narrativas nesse processo de autoria, também identifiquei indícios do processo transformativo pela auto, hetero e ecoformação, como veremos a seguir.

---

[20] Postagem da narrativa (Figura 23) disponível em: <https://business.facebook.com/watch/?v=1926029297408021>

[21] Postagem da narrativa disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1910734258937525?__tn__=-R>

5.2 Na rota da transformação: pesquisa nos mares da auto, hetero e ecoformação

Como já explicitado no capítulo 3, utilizo a teoria tripolar da formação humana de Pineau (1988) em diálogo com os princípios da experiência de Larrosa (2011) para analisar as narrativas digitais docentes e encontrar indícios de processos *trans*formativos no saber cotidiano (FREIRE,1979; GADOTTI, 1988). Inicio a análise pelo movimento da autoformação no princípio da subjetividade, partindo do pressuposto de que, a questão da autoria discutida e exemplificada anteriormente e a ação de criar e pesquisar minha própria página para compreender e exercitar meu próprio processo transformativo, já nos apresenta indícios de autoformação sendo esta compreendida em uma perspectiva individualizada, como a apropriação do sujeito de sua própria formação. As comparações e investigações, já discutidas anteriormente, em que apresento práticas com a temática da autoidentidade no início da escrita na página com poucas reflexões e compartilhamentos de materiais consumidos da internet sem reflexão (Figuras 21.a) e consequentemente o processo de autoria que nos aponta um movimento de amadurecimento profissional, com textos e produções autorais (Figura 24), apresentam parte de um processo autoformativo proporcionado por este exercício, na perspectiva que em um processo temporal adquiri conhecimentos e autonomia demonstrando nas narrativas apropriação de meu próprio processo formativo, transformando minhas práticas.

Ainda em diálogo com os indícios abordados na investigação da autoria com o processo autoformativo, podemos identificar que nas questões discutidas referentes à 3ª dificuldade da experiência, a falta de tempo, também se apresenta como fator marcante identificado nesse processo. No período investigado, as narrativas apontam uma situação marcante durante o processo da escritura que a caracteriza e distingue de outros processos formativos: o momento de reclusão do docente para leituras, autoreflexões e produção escrita. Uma reclusão necessária para produção de escritas e leituras. Tempo este que caracterizo como "exílio *trans*formativo" por me remeter ao tempo de exílio político de Paulo Freire que nesse período foi marcado por muitas produções escritas, incluindo sua principal obra. Identifico em narrativas analisadas a utilização deste tempo/hora em comparação com um exílio criativo e produtivo, que no caso citado de Freire, não foi por sua escolha. Nos trechos das narrativas citadas anteriormente (Figuras 26 e 27) em que aponto momentos de afastamento para produção escrita em concurso nacional, seminários ou para os estudos, como o curso do mestrado, cito um tempo que exemplifica este exílio, necessário para que ocorresse o envolvimento com tais produções. Por mais que haja uma polifonia e que tenhamos muitos outros em diálogo conosco, precisei estar só por alguns momentos, para organizar o pensamento e as ideias. Se faz necessário sentar por

horas em frente a um computador, por exemplo e organizar materiais, registros, organizar o pensamento, realizar leituras, produzir artigos e textos, digitar, editar e compartilhar, como identifiquei na postagem do dia 14 de abril de 2016[22] em que faço esse registro:

"Estou alguns dias sem realizar postagens, pois, estou escrevendo (ou como descrevo pessoalmente:"parindo") um artigo. Como todos sabem, os professores reais que desejam exercitar a escrita docente, não tem tempo para viver, escrever, trabalhar, curtir a família, limpar casa, lavar roupa, ir ao mercado, descansar tudo ao mesmo tempo. Logo, fiz a escolha de me dedicar a escrita deste trabalho para o VII CIPA nesta semana. Domingo o envio e terei um tempo "de sobra" novamente. Tenho muitas novidades de atividades que realizamos (novos "experimentos".. rs) nestas últimas duas semanas... Volto logo!"

Identifiquei nesta narrativa a dificuldade da falta de tempo para conciliar trabalho, as coisas do cotidiano da vida e a produção escrita. Também saliento que preciso de tempo para produzir narrativas docentes na página ao alegar ter "*tempo de sobra*" apenas depois de envio de artigo. Na narrativa postada em 28 de maio de 2017[23], em que registro minhas experiências em uma participação no espaço de formação da Rede Municipal de Mesquita / Rio de Janeiro, finalizo com a seguinte mensagem:

"Foi enriquecedor essa vivência. Acredito que mesmo buscando o máximo de lembranças e anotações feitas no dia do evento, ainda há muitas discussões e reflexões que não consegui resgatar e registrar. Mas por enquanto, é isto que me recordo. Narrem as vivências e experiências de vocês nos espaços formativos e envie para a página para que possa publicar. Vamos registrar e partilhar sempre que possível! P.S: foram 4 horas dedicadas a escrita deste conteúdo de 7 páginas – escrever necessita de tempo!"

Ao convidar os seguidores para escreverem as suas experiências nos espaços *trans*formativos, ressalto a necessidade de tempo para dedicar a escrita e compartilho exemplo da narrativa da postagem que totalizou em sete páginas do *word*, com tempo contabilizado em quatro horas. Essa questão também pode ser identificada em trecho da narrativa postada[24] no dia 04 de novembro de 2017, que compartilho uma transcrição da fala do autor Antônio Nóvoa em evento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ e saliento a quantidade de horas necessárias para realizar a transcrição:

"[...]Foram um total de 11 horas para realizar esta transcrição. Exercício muito cansativo, mas valeu as horas vidas aqui gastas.."

Como vimos, as narrativas digitais se caracterizam por serem multimodais e por se hospedarem na rede virtual, disponíveis e acessíveis a qualquer um por longos períodos, favorecendo o acesso às nossas narrativas, concepções, vídeos, imagens e práticas

---

[22] Postagem com narrativa referente ao tempo para escrever, disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322/1190046544339637/?type =3&__tn__=-R>

[23] Postagem de experiência em espaço de formação da rede de Mesquita/RJ disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1676624649015155 >

[24] Postagem da transcrição da fala do autor Antônio Nóvoa disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1884688408208777>

documentadas e de fácil acesso e manuseio para serem refletidas e revisitadas. Em diálogo com Paulo Freire (2011), em entrevista sobre educar com a mídia, o autor avalia a ação de rever-se em teipe como momento crítico da avaliação da prática, afirma a riqueza desse movimento e como se autotransforma se revendo e revendo os vídeos, ao alegar realizar esse exercício algumas vezes,

> Isso, para mim, é profundamente importante no processo educativo, porque é um momento crítico de avaliação da prática também. Eu cheguei a fazer essas coisas algumas vezes – claro, não muitas - em teipes que foram feitos comigo em universidades norte-americanas. Pude ver isso, inclusive, com um período longo... [...] por exemplo: vou a uma universidade no ano de 1982, volto em 1983 e, às vezes, tenho a chance de ver e de ouvir um pouco das coisas que eu disse etc. E é sempre um momento de riqueza, não há dúvida nenhuma. (FREIRE, 2011, p. 98-99)

Em análises em busca da autoformação, partindo do princípio da reflexividade e transformação, foi possível encontrar indícios de movimentos em que nesse exercício de me rever e rever minhas narrativas que foram documentadas com imagens e vídeos, que Freire nos aponta como um processo educativo, tive a oportunidade de alcançar uma dimensão pessoal em que me levaram a problematizar as práticas do passado, transformando as práticas presentes e futuras, como vemos nas figuras[24] abaixo,

Figura 28 - Atividades dia do Índio 2014

(a) (b) (c)

Legenda: (a) - Postagem de atividades impressas realizado por terceiros com a temática do dia do índio; (b) – Atividade dia do índio identificação de objetos; (c) - Atividade dia do índio para colorir.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

No ano de início da página, no ano de 2014, realizei uma postagem em álbum, com atividades diversas retiradas da internet acompanhado com a seguinte descrição:

> *"Imagens para escrita de história coletiva, imagens para montar maquete ou personagens para inventarem e contarem histórias, atividades para colorir, interpretação de texto, escrita, contagem, sequência numérica e desenhos para colorir".*

[24] Postagem da narrativa disponível em (Figura 28): https://www.facebook.com/pg/diariodebordoalfabetizacao/photos/?tab=album&album_id=780199698657659

Não há reflexividade referente ao material compartilhado. Utilizo o espaço da página como um hospedeiro de atividades realizadas por terceiros e legendo as imagens. Um ano depois em maio de 2015, compartilho a seguinte narrativa ilustrada a seguir,

Figura 29 - Atividades dia do Índio 2015

(a) (b) (c)

Legenda: (a) e (b) - Narrativa de prática com a temática do dia do índio;
(c) – Imagens das práticas desenvolvidas.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Na postagem no ano de 2014 (Figura 28), apresento estereótipos indígenas ligados apenas a cocar, oca e objetos como peteca e referentes a caça e pesca. Não há narrativa de como estas atividades foram desenvolvidas. Em 2015 (Figura 29)[25], apresento narrativa que contrapõe as atividades trabalhadas no passado, como identificado no trecho:

"Mostrei alguns perfis de facebook de amigos indígenas para ilustrar que atualmente os indígenas estudam, se formam nas universidades, tem acesso as tecnologias, moram na cidade e em casas como todos nós e mesmo assim preservam sua cultura e não deixam de ser indígenas por este motivo."

Identifiquei que fui além do estereótipo antes abordado. A percepção do que seja a cultura indígena foi além de estarem seminus vivendo em ocas nas florestas. As práticas de aquisição da leitura e escrita se apresentaram dentro de um contexto da experiência como identificado no trecho (Figura 29):

"Escrita fundamentada em informações adquiridas e discutidas dentro de um contexto vivenciado."

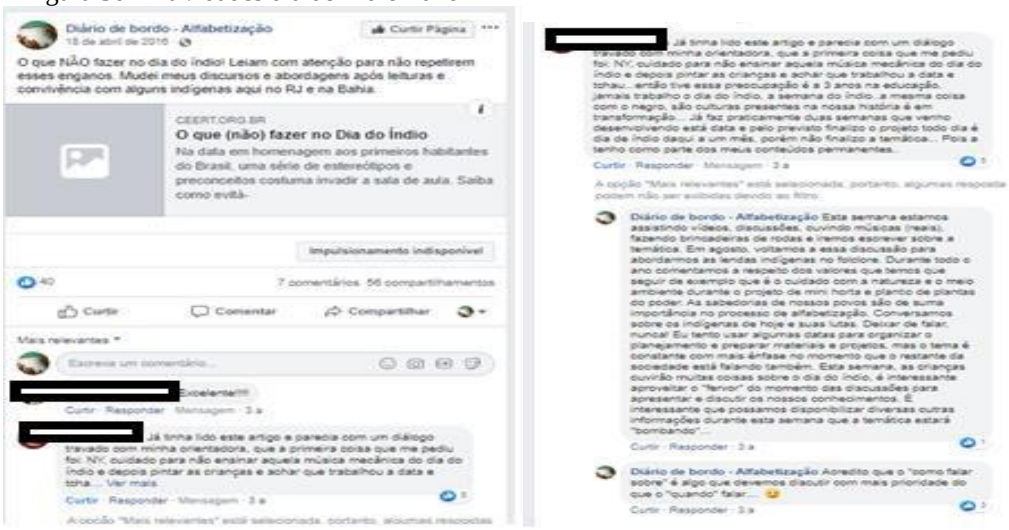
As questões do passado foram revisitadas, refletidas e transformadas a partir das experiências com outros e com o meio frequentado, como identificado neste trecho da narrativa:

"Para conversarmos sobre o assunto, realizamos pesquisas na internet. Vimos algumas imagens e vídeos (https://www.youtube.com/watch?v=BFzv0UhHcS0) [...] Contei algumas histórias que aprendi na aldeia "Maracanã" / RJ [...] Gosto de trabalhar essa temática com meus alunos e contemplamos a LDB "Art. 26-A "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena."

[25] Postagem da narrativa disponível em (Figura 29): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/982717268405900?__tn__=-R>

Em abril de 2016, compartilho vídeo[26] da ONG Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) para abordar a mesma temática, como vemos abaixo,

Figura 30 - Atividades dia do Índio 2016



(a) (b)

Legenda: (a) - Compartilhamento do Vídeo “O que não fazer no dia do índio”;
(b)- narrativa da prática do dia do índio em diálogo com seguidora.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Nesta narrativa, afirmo minha mudança no discurso e na abordagem da temática na narrativa que acompanha o vídeo, além de trazer mais informação sobre a prática após comentário de seguidora:

“O que NÃO fazer no dia do índio! Leiam com atenção para não repetirem esses enganos. Mudei meus discursos e abordagens após leituras e convivência com alguns indígenas aqui no RJ e na Bahia.”

No ano seguinte, na narrativa postada [28] em 19 de abril de 2017, revisito a postagem do ano anterior e compartilho novamente o link do vídeo, mas apresento mais detalhes na narrativa, mais informação referente as concepções acerca da temática do vídeo,

[26] Postagem da narrativa disponível em (Figura 30):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1192660560744902?__tn__=-R>
[28] Postagem da narrativa disponível em (Figura 31):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1618964481447839?__tn__=-R>

Figura 31 - Atividades dia do Índio 2017

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

"Muito cuidado com o que reproduzem no dia do índio. Tive muitas vivências com indígenas na aldeia Maracanã - RJ e na Bahia e nestas, já me falaram sobre a maneira preconceituosa e os diversos estereótipos errôneos que reproduzimos em salas de aulas. "Ser índio não é estar nu ou pintado, não é algo que se veste. A cultura indígena faz parte da essência da pessoa. Não se deixa de ser índio por viver na sociedade contemporânea", explica a antropóloga Majoí Gongora, do Instituto Socioambiental.". Tenho muitos amigos indígenas que são formados em Universidades, trabalham, vivem na cidade entre outros. Ser índio não se resume em morar na floresta e andar nú. Vamos nos informar! Para quem mora no Rio de Janeiro, recomendo que visitem a aldeia Maracanã (ao lado do estádio Maracanã) nos fins de semana. Neste espaço, poderão trocar saberes, experiência e vivências."

Identifiquei, com base nos princípios da reflexividade e transformação (LARROSA, 2011), que no período de 2014 a 2017, revisitei as narrativas postadas e apresentei percepções diferentes ao escrever expressando minhas concepções acerca do material. As práticas narradas se apresentam como contrárias se compararmos com a primeira postagem logo no início da profissão e com a última em que já apresento experiência. Neste movimento identifico um processo de autoformação que Freire, em sua época era possível revisitar o que foi dito por teipes, exemplifica que este exercício.

> Tomemos agora o exemplo disso: se a gente vê um teipe da discussão que a gente fez [...] Se eu me revejo depois, eu percebo como como percebia o objeto na hora em que eu debati. O que é que pode ocorrer aí? Primeiro: é que a percepção da percepção anterior resvala para o conhecimento do conhecimento anterior. Isso é a tese geral. Eu posso, portanto, confirmar a minha percepção anterior, ao perceber como percebi. Mas eu posso retificar; eu posso, percebendo como eu percebia, perceber que, na minha percepção anterior, eu não tinha apercebido outras coisas. Inclusive usei aí aperceber no sentido rigoroso desse verbo: escapou algo que estava fora do campo de minha percepção, que eu descobri ao perceber como percebia. (FREIRE, 2011, p.98)

O que ocorreu nesse processo, que exemplifica outras inúmeras narrativas investigadas, foram transformação da prática, retificações do conhecimento anterior que era percebido diferente, como a transformação da maneira preconceituosa e os diversos estereótipos errôneos que reproduzia em sala de aula referente a temática do dia do índio. Analisamos o movimento da autoformação, pelos princípios sugeridos por Larrosa (2011) da subjetividade, reflexividade e transformação e constatamos um terceiro princípio, o da temporalidade, que foram imprescindíveis para nossa compreensão, organizados no quadro a seguir,

Quadro 5 - Autoformação no ciberespaço

AUTOFORMAÇÃO NO CIBERESPAÇO	
PRINCÍPIOS	IDENTIFICAMOS
SUBJETIVIDADE	Indícios da autoformação, em uma perspectiva individualizada, em que ocorreu apropriação de minha própria formação durante o processo de autoria, da pesquisa da própria prática e da ação criativa.
REFLEXIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO	No exercício de me rever, rever minhas narrativas documentadas, também em imagens e vídeos e na ação de revisitar reflexivamente as postagens anteriores, alcanço uma dimensão pessoal que faz necessário problematizar as práticas do passado, transformando as práticas presentes e futuras.
TEMPORALIDADE	Processo temporal do exercício narrativo para adquirir conhecimentos, autonomia e a apropriação de meu próprio processo formativo, para assim, transformar as práticas.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A autoformação é identificada em sua construção permanente entrelaçada com a hetero e a ecoformação. Não é um processo de auto*trans*formação que ocorre isoladamente. Identifiquei indícios da heteroformação ao citar a presença do outro indiretamente, na prática do uso de pesquisas na internet de imagens e vídeos criados por terceiros ou diretamente quando me referi aos conhecimentos que havia adquirido com indígenas na aldeia Maracanã no município do Rio de Janeiro e na Bahia, em diálogo com seguidores e na relação de professora e alunos na aula narrada, em uma perspectiva em que narro a minha experiências e de outras pessoas, identificando assim que em nossas relações aprendemos e ensinamos. A ecoformação, compreendidas como uma dimensão formativa do meio, foi identificada ao narrar o uso da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) para amparar minhas ações, o espaço formativo da Aldeia Maracanã e a sala de aula.

A força, a vitalidade das narrativas (auto)biográficas digitais investigadas, não está apenas em contar a própria história, senão a contar e voltar a contar. Recontar. A escrita e reescritas das narrativas é um momento fundamental no processo de produção, de investigação, de formação e ação. Não se trata apenas de um processo de documentar a produção das

experiências se não justamente a reescrita ser mediante a conversação e a identifiquei no diário virtual na rede social, que ocorre nos comentários e mensagens entre os sujeitos de indagações.

O que apresento nas escritas do diário, dialoga com uma rede, um coletivo virtual. Não apresentam apenas narrativas experienciadas individualmente. As escritas no diário, também são narrativas de vários outros professores alfabetizadores, acadêmicos, teóricos, entre outros. São estes indícios, destes movimentos de interatividade nas redes proporcionando a socialização, que nos apontam a heteroformação pelas narrativas digitais no ciberespaço e investiguei as que apresentam esta interatividade citada, processos de transformação que perpassam pela heteroformação, classificando primeiramente em dois movimentos: movimento de consumo e movimento discursivo. Ambos se caracterizam como movimentos heteroformativo, pois há outros que atravessam nossas histórias e aprendemos e ensinamos simultaneamente. O movimento de consumo, já comentado anteriormente na investigação da autoria, se caracterizam neste momento da pesquisa, pelas atitudes de consumo e reproduções de materiais disponibilizados na rede sem interações discursivas, reflexivas com outros pares para discutirmos os objetivos e metodologias didáticas de tais materiais ou práticas. Identifiquei como heteroformativos porque os outros que se apropriam de minha ação educativo-formativa. Alimento a página com materiais e práticas criadas, recriadas, refletidas e experienciadas por mim mesma ou com informação diversas que aborde a temática da educação/alfabetização: materiais, decorações, jogos, atividades e projetos de minha autoria, minhas reflexões, vídeos, palestras e filmes que assisto que abordem a educação, reportagens polêmicas, divulgação de seminários, congressos e etc. Estes materiais, disponibilizados e compartilhados, são consumidos por seguidores. Partindo do pressuposto que os materiais partilhados, utilizados como consumos por meus pares, colaboram para o percurso da autoria docente e exercício de reflexão, sustento o pensamento que os movimentos de consumos observados na investigação da heteroformação a seguir, não devem ser encarados como algo negativo ou compreendido meramente como cópia, plágio ou uma receita pronta. Compartilho com Andrade (2014) do enquadramento positivo da concepção das narrativas docentes se caracterizarem como receita para outros professores nesse movimento de trocas de conhecimentos. Os movimentos de consumo dessas ditas “narrativas receitas” são formadoras,

> Assim sendo, reenquadramos positivamente a receita que quer o professor. Apostaríamos que ele deseja um texto que lhe chegue cheio de dicas, focalizando detalhes da ação já implementada. Essas dicas são marcas deixadas por colegas pares seus, a voz de quem fez e aconselha. A receita culinária se marca por esta característica. Quem cozinha sabe. Contrasta com a receita médica, que se definiria por ser um passo-a-passo estrito; que se cumpre sem que se saiba o porquê, que se segue cegamente (cegue-se!) e muitas vezes nem se termina de cumprir o prescrito

> por se sentir curado antes do prazo estipulado ou por outras razões. (ANDRADE, 2014, p. 139)

A seguir, apresento alguns recortes que representam movimentos de consumo na heteroformação, pelo princípio da passagem (LARROSA, 2011), identificados em narrativas na página que se encaixam na comparação apresentada por Andrade (2014) como "a receita que quer o professor",

Figura 32 - Narrativa de prática e material com comentários de seguidores

(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa de prática e compartilhamento de material produzido;
(b) – comentários de seguidores.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Na narrativa acima[27], compartilho uma criação de minha autoria de um relógio que representa as horas e os minutos, feito com material reciclado e detalhes de como trabalhar em sala de aula o conteúdo nas práticas cotidianas. A partir dos comentários de meus pares que acompanham a página:

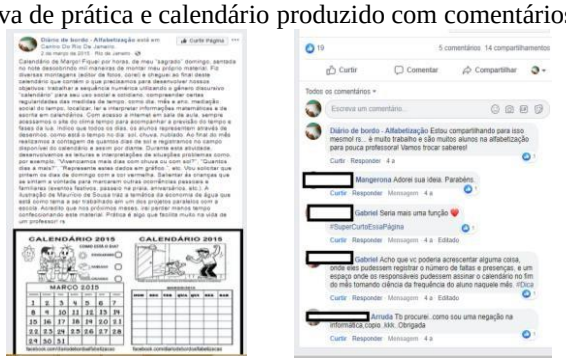
> *"Nossa muito criativo e funcional..copiei...rsrs. Obrigada pela dica.";*
> *"Adorei! Copiando ideia!"*

Identifiquei o movimento de consumo de materiais, ao alegarem "copiar" a ideia e o material. Também identifiquei esse movimento de consumo em narrativas postadas como a que segue abaixo, publicada no dia 2 de março de 2015[28],

[27] Postagem da narrativa disponível em (Figura 32): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322/947269871950640/?type=3&theater>

[28] Postagem da narrativa disponível em (Figura 33): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322/947621321915495/?type=3&permPage=1>

Figura 33 - Narrativa de prática e calendário produzido com comentários de seguidores

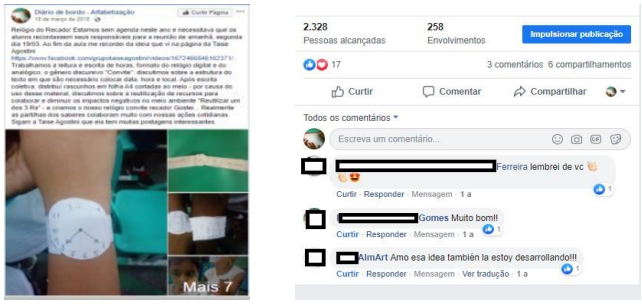


(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa de prática e compartilhamento de calendário produzido;
(b) – comentários de seguidores.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Nesta postagem analisada, compartilho calendários que criei a partir de diversas montagens produzidos no programa *Corel* e narrativa detalhando ações desenvolvidas com esse gênero discursivo alegando não encontrar em sites na internet material que atendesse minhas necessidades. No comentário de uma das seguidoras: *"Tb [sic] procurei..como sou uma negação na informática,copio..kkk..Obrigada",* transparece o movimento de consumo amenizando a problemática da falta de tempo para criação de materiais didáticos em que a seguidora afirma consumir o material por não ter habilidades com o uso da informática. O consumo também é identificado no comentário da seguidora que alega *"seria mais uma função"*, logo compreendo que a seguidora irá consumir o material. Ao compartilhar e disponibilizar os materiais, meus pares, consomem estes, colaborando com suas práticas. Há o consumo de meus pares dos materiais que crio, mas também, me posiciono como uma consumidora nesse movimento heteroformativo como identificado na narrativa do dia 18 de março de 2018[29], ilustrada a seguir:

Figura 34 - Narrativa de prática: consumidora e compartilhamento de material para consumo com comentários de seguidores



(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa de prática em que narro minha postura como consumidora e compartilhamento para disponilizar o consumo;
(b) – comentários de seguidores.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[29] Postagem da narrativa disponível em (Figura 34): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2070530809624535?__tn__=-R>

Nesta narrativa apresento uma prática que saliento ter aprendido em página de uma outra profissional e compartilho minhas percepções e reflexões após experienciar com os alunos. Nos comentários dos seguidores identifiquei que um professor de uma escola na Colômbia se interessou pela prática e alega que irá desenvolver com seus alunos. Há movimento de consumo de minha parte ao copiar a ideia de uma outra profissional que compartilhou em sua página e o consumo do professor colombiano que também se apropriou da prática compartilhada. Identifiquei em muitas narrativas, movimentos de consumo em que seguidores se envolvem com a narrativa, acrescentam com contribuições, sugestões e apresentam adaptar o material, como identificado a seguir,

Figura 35 - Narrativa com sugestão de vídeo para trabalhar os números com comentário de seguidora

(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa com sugestão de vídeo e detalhes da prática para trabalhar os números;
(b) – comentário de seguidora com sugestões.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

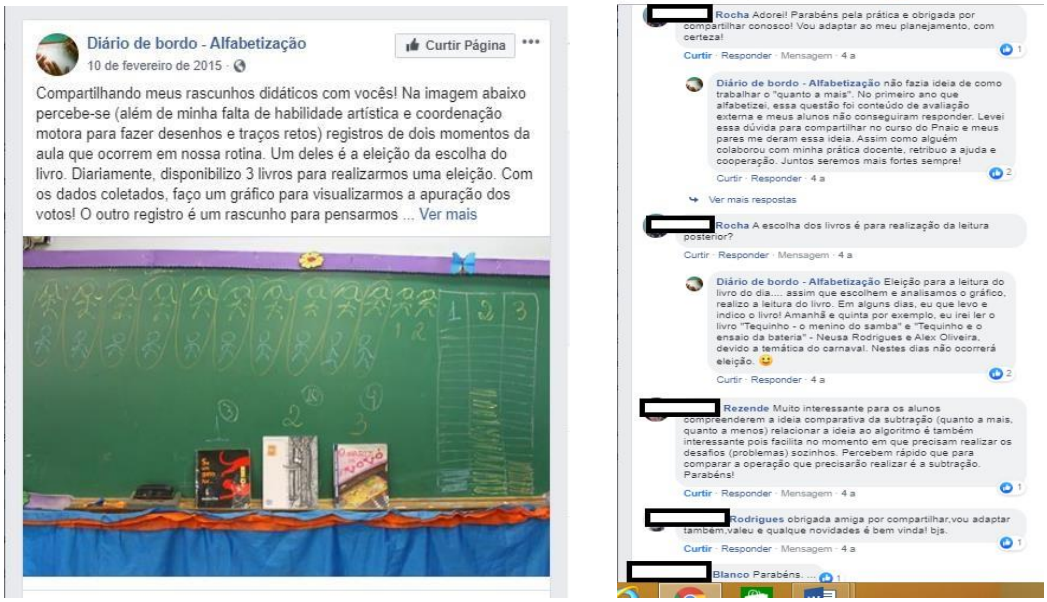
Na narrativa ilustrada acima[30], compartilho um vídeo retirado do site do Youtube, em que na posição de consumidora desse material, narro a experiência com seu uso para trabalhar o conteúdo da sequência numérica. Nos comentários uma seguidora acrescenta com sugestão:

"*Sugestão: este ano fizemos de conta que íamos a festa tbem, então cada um representou 10 coisas que gostaria de levar e tbem tinham que enumerar estas coisas, ou seja trabalhamos números, quantidade, criatividade e imaginação...*"

[30] Postagem da narrativa disponível em (Figura 35):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/954015984609362>

Este mesmo movimento também foi identificado na publicação do dia 10 de fevereiro de 2015[31]. Nesta, compartilho meus *"rascunhos didáticos"*, que são registros que faço no quadro negro sem planejamento prévio que neste caso, tinha como objetivo, desenvolver o pensamento lógico matemático diante da situação problema do *"Quanto a mais"*:

Figura 36 - Narrativa de prática conceito "quanto a mais" com comentários de seguidoras



(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa em que compartilho rascunho didático de prática para desenvolver o conceito de "quanto a mais";
(b) – comentários de seguidoras com menções de adaptações.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Afirmo que a prática narrada foi desenvolvida a partir de trocas com outros pares em minhas experiências na formação continuada e narro como adaptei a prática em meu contexto da sala de aula. Comparo estas narrativas compartilhadas, em que disponibilizo materiais, detalhes das práticas já experiências para consumo, como uma receita enquadrada positivamente em que cada "cozinheiro" irá incrementar o seu tempero. Paulo Freire (1996, p.22) também utiliza a comparação ao citar que "a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro". Nos exemplos citados, analisei os comentários de meus pares e identifiquei que, os professores consomem os materiais e se apropriam das práticas, não apenas como consumidores passivos, mas incrementam e adaptam com suas ações dentro de suas

[31] Postagem da narrativa disponível em (Figura 36): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322/937058926305068/?type =3&theater>

necessidades, assim como também faço, como exemplificado em alguns comentários dos seguidores:

"Adorei! Parabéns pela prática e obrigada por compartilhar conosco! Vou adaptar ao meu planejamento, com certeza!.;"obrigada amiga por compartilhar,vou adaptar também,valeu e qualque [sic] novidades é bem vinda! bjs."

Partimos de uma postura de consumidores dessas receitas para a de autores, com sugestões, adaptações e "novos temperos". O que move para além do consumo? Partindo desta indagação analisei os discursos nos comentários de meus pares nas postagens da página e foi possível verificar movimentos de trocas de saberes. Como afirma Denise Trento (2006, p. 75) "a escola é uma formação social viva" e como as relações dialógicas e discursivas ocorridas na página são oriundas de práticas e processos escolares concretas pautadas na realidade cotidiana, favorece constantemente a reflexão crítica sobre a prática construídas com meus pares. Nesses movimentos, produzimos discursos teóricos como defendido por FREIRE (1996, p.39):

> O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo.

Identifiquei nos discursos construídos por diferentes sujeitos históricos (seguidores pertencentes de todas as regiões do Brasil e de outros países) relações de comunicação e partilhas de saberes. Desenvolvemos uma comunicação discursiva neste movimento docente organizado no *Facebook* que é constituído por sujeitos que apresentam atitudes responsivas. Os comentários que surgem nos enunciados postados são repletos de respostas que completam a reflexão exposta, como defendido por Bakhtin (1992, p. 290),

> A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Para ilustrar esses movimentos discursivos, apresento alguns recortes analisados que os representam.

Figura 37 - Narrativa de caso de aluno com possível transtorno de conduta com comentários de seguidoras

(a) (b) (c)

Legenda: (a) - Narrativa com pedido de ajuda em caso de aluno com possível transtorno de conduta; (b; c) – comentários de seguidoras.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Na ocasião desta postagem[32], publicada no dia 11 de novembro de 2014, compartilho uma preocupação que vivenciava com um aluno em que apresentava comportamento com possível transtorno de conduta e compartilho a imagem de um bilhete que recebi escrito por ele com a mensagem "*VO TI MATA*". Apresento na narrativa, contextualização de algumas situações do cotidiano e peço ajuda aos seguidores para essa questão. A heteroformação é marcante em narrativas como estas em que peço ajuda, que me posiciono com dúvidas, pois inicio assim um movimento discursivo com meus pares. Os discursos nos comentários apresentam comoção, sensibilização, apoio e sugestões para trabalhar com o aluno, como podemos observar nos seguintes trechos:

"(...)Tenho uma experiência um pouco semelhante com o meu filho. Ele alfabetizou normalmente, mas no 2 ano como tinha um ritmo mais lento que os colegas, a professora inexperiente e sem paciência gritava com ele (...)";

"Não sei de onde vc é, mas em brasilia [sic] temos equipes nas escolas que avaliam alunos com condutas que possam ser oriundas de algum transtorno de comportamento ou cognitivo.";

"Não tome a escrita como sentença... Pode ser uma forma de libertação...";

"Esta pobre criança necessita de uma educação humanizada, amiga! O ser humano é único, é um todo indivisível; não podemos compreendê-lo na sua integridade ao compartimentá-lo. Através de experiências sociais, afetivas, cognitivas e adaptativas busca explorar todas as suas possibilidades; constrói-se nas interações que estabelece com o outro, com os objetivos e com o mundo que o cerca. A Pedagogia da Ludo-expressão é a pedagogia da descoberta, pois a partir de vivências corporais e perceptuais as crianças descobrem a si mesmo, o mundo dos outros e o mundo dos objetos. Constrói sua personalidade, organiza sua percepção e expressa seus sentimentos e emoções. http://pt.slideshare.net/.../expresso-ludocriativa-18881531 ";

[32] Postagem da narrativa disponível em (Figura 37): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322/882370888440539/?type =3>

"Querida, me parece um caso difícil e não seria correto opinar sem ter conhecimento mais profundo da situação. Me chama a atenção em seu relato que tenha optado por apontar ou discutir com ele apenas questões formais da frase e não tenha tocado no conteúdo do discurso.";

"Isso q vc relata não está restrito apenas nas situações socialmente dramáticas, isso também acontece em famílias ditas estruturadas, mas q existe privação afetiva... A ação no desvio de conduta é de difícil manejo. Parte da dificuldade reside no diagnóstico, parte na dificuldade em construir empatia pelo outro e em especial por necessitar reconfigurar o ambiente em que a criança vive e isso é muito complicado... Pois as famílias tendem a se mostrar resistentes em mudar, por afirmarem que a criança é difícil ou ainda por atribuírem ao trabalho a impossibilidade de agir assertivamente junto a criança. Segundo Winnicott o comportamento anti social tende a se estabelecer como estável após os ganhos que a criança tem com eles. As atitudes com ele devem ocorrer em conjunto ao atendimento psicológico, pois é através dele que as vias de acesso podem ser conhecidas. Abco"

Esses discursos analisados, enriquecem nossas reflexões e juntos, dialogamos com a situação e partilhamos saberes. Uma professora me indica leitura da "Pedagogia da Ludo expressão" e *link* de uma página com mais informações, outra relata sua experiência com o filho, uma terceira me atenta que relato apenas questões da frase em si sem relatar o discurso, enquanto uma outra seguidora cita o autor *Winnicott* para colaborar com a questão e assim nossas práticas são constituídas, a partir de diversas vozes, diversos pontos de vista, em um complexo de saberes.

Na narrativa[33], postada no dia 17 de março de 2015, solicito a opinião de meus pares, referente a uma reportagem compartilhada, com a temática: "A letra cursiva está com os dias contados?". Os discursos foram reflexivos e cada seguidor opinou a partir de seus saberes como podemos perceber na figura:

Figura 38 - Narrativa "Letra Cursiva" com comentários de seguidores

(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa com questionamento do uso da letra cursiva;
(b; c) – comentários de seguidores.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[33] Postagem da narrativa disponível em (Figura 38): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/957743790903248>

Nos seguintes comentários dos seguidores identifiquei que há uma troca de conhecimentos entre pares ao exporem suas opiniões sobre o assunto:

"A letra cursiva ainda é objeto de desejo dos alunos em processo de alfabetização, não costumo cobrar a escrita mas cobro reconhecer!! Liberdade para ler!!!";

"Li algo em Neurologia que dizia ser importante no desenvolvimento de pequenos órgãos cerebrais e coordenação motora fina.";

"A letra cursiva é para dar agilidade na escrita, pq [sic] no dia a dia, não a encontramos em publicações!";

"Também acredito que a letra cursiva deva ser apresentada, mas não exigida, pois, praticamente, o único lugar que se encontra letra cursiva é o caderno. Cartazes, ônibus, propaganda, revistas, livros, enfim, o mundo está escrito em letra bastão!";
"Acredito que a letra cursiva deve ser aparentada aos alunos sim somente depois de estarem alfabetizados.";

"A discussão é interessante. Eu acho que a letra cursiva deve ser apresentada à criança, mas acredito que no início da alfabetização a letra bastão ou script ajuda o aprendiz a perceber o valor sonoro e a relação do sistema de representação da escrita com a pauta sonora. Mas, desde que a criança aprenda a escrever, produza textos e leia, eu não exijo a letra cursiva. É vero que ela agiliza a escrita, mas tenho dúvidas se ela deve ser cobrada de crianças que não conseguem. Eu tive um aluno com síndrome de asperger que escrevia muito bem com a letra bastão e não conseguia aprender com a cursiva. Quando ele mesmo verbalizou pra mim que aquela letra o confundia, eu deixei ele livre com a letra que melhor o convinha. E o resultado foi ótimo!"

Há nas interações discursivas dos comentários, indícios de construção coletiva do pensamento. Uma professora alega que a letra cursiva é para dar agilidade na escrita e uma outra levanta questionamento, por sua experiência com aluno que apresenta síndrome de Asperger, a partir desta afirmação:

"[...] é vero que ela agiliza a escrita, mas tenho dúvidas se ela deve ser cobrada de crianças que não conseguem[...]".

Exemplifico com a narrativa, postada no dia 25 de março de 2018[34], em que apresento dificuldade em trabalhar com a temática das "emoções". Compartilho vídeo de momento que os alunos estão em prantos e narrativa de prática que considero como "fracasso" devido ao não saber e solicito ajuda dos seguidores nas primeiras linhas:

"SOCORROOOO! COMO SE TRABALHA COM AS EMOÇÕES????? Compas! Venho compartilhar meu fracasso e meu não saber em trabalhar com as emoções e pedir ajuda de vocês!"

Após a postagem, muitos seguidores se envolveram como vemos na figura a seguir,

[34] Postagem da narrativa disponível em (Figura 39):
<https://www.facebook.com/watch/?v=2080657991945150>

Figura 39 - Narrativa “Como trabalhar as Emoções?” e comentários de seguidores

(a) (b) (c) (d) (e)

Legenda: (a) - Narrativa de dúvida referente ao trabalho com a temática “emoções”;
(b) – comentários de seguidores com indicação de psicóloga, oficinas e palestras;
(c) – Indicação de link para vídeo referente a temática;
(d; e) – Indicação de livros e sugestões de práticas.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Algumas professoras, colaboram com indicações de leituras, filmes, sugestões de práticas e se colocam a disposição para ajudar compartilhando até mesmo o contato do número telefônico, como identificado nos seguintes comentários,

“Trabalhamos em nossa escola com a autora Anna Llenas e o Livro MOnstro das Cores, essa escritora é fantástica e ela tem um dicionário das emoções, Vazio, O labirinto da alma entre outros. Todos em espanhol. São maravilhosos. Se quiser alguma dica de como eu trabalho me chame, te ajudo! Abraços!”;

“A escola não fala da morte... Tema que deveria ser natural, contudo as formas da morte que nos afligem. Bem... Sempre que em minha sala de aula ou na comunidade falece alguém, coloco em reflexão o assunto. Eles querem e necessitam falar daquilo, que como nós, é tão difícil de aceitar. Procuro que eles lembrem atitudes boas desses que se foram... Os avós, seus carinhos, atenções e comidinhas.”;

“Procure alguém que tenha uma história de vida difícil, mas que tenha superado e que tenha vencido esses problemas. De repente, uma boa palestra, de uma pessoa assim, com um psicólogo acompanhando e orientando posteriormente, pode funcionar...”;

“É tanta tristeza que atordoa. Imagino sua aflição. De qualquer forma, tenha em mente q foi um momento importante p eles. Uma catarse coletiva. Um choro que estava preso. Foi mais forte e intenso pq foi a primeira vez. Como a explosão de uma panela de pressão c defeito na válvula. Agora poderão falar outras vezes, ir elaborando os afetos. Transformando as dores em artes. Desenhos são ótimos. Podem desenhar a morte, a tristeza, os parentes q se foram. Podem construir histórias com esses temas e/ou essas pessoas. Poemas, textos, desenhos, músicas. A arte transforma a vida. Faz a dor mais suportável. Proponha abraços. É bom q eles aprendam a se consolar. Que se aproximem de forma afetuosa. Muitas vezes eles só se aproximam de forma mais fria ou agressiva. Precisando, pode me ligar. 9XXXXXXXX”;

“O da esquerda tem duas biografias resumidas, a da Malala, menina q ficou conhecida pq tinha um blog no Paquistão, chamava a atenção dos talibãs por isso, pois queria q todas as meninas tivessem o direito de ir à escola, mas levou um tiro e quase morreu. Do outro lado, Iqbal, menino paquistanês

também , que era refém do trabalho escravo, denunciou depois q saiu e foi morto aos 12 anos. As crianças se emocionam com esses 2 personagens reais.
O da direita, é só Malala, de forma mais completa. Dá pra fazer leitura de fruição por capítulos.”; “Acredito que você possa trazer pra eles exemplos de pessoas que passaram por situações parecidas mas que conseguiram superar. Pensei na história da Malala e no exemplo de luta que ela se tornou. Pode também trazer a história de Anne Frank e incentivar eles na escrita de diários. Já assistiu ao filme Escritores da Liberdade?”.

Uma professora ao comentar, marca o link da página pessoal de uma psicóloga e pede apoio:

“Fontes trabalha com uma oficina sobre emoções. Ela é Psicologa e pode te dar algum apoio nesse sentido. Pode promover semanalmente rodas de conversas com eles e com temas específicos para que possam desabafar, questionar...bom trabalho!”

A psicóloga interage com indicação de palestra que futuramente iria ministrar, referente a temática, se coloca à disposição, compartilha sugestões para trabalhar com os alunos com a seguinte intervenção:

“São crianças muito pequenas e com uma vivência enorme de violência, não aprenderam a gerir seus sentimentos e não tiveram ninguém que as ouvissem, se tornando muito mais difícil. Mas esse momento deles foi uma possibilidade de expressar o que sentiram e que não sabiam como dizer.Para trabalhar as emoções é importante começar do começo, não precisamos trazer pro pequenos uma carga forte. Tente trabalhar com eles apresentando as emoções através de desenhos, como o filme divertidamente eles precisam conhecer e saber que emoções todo mundo tem é tudo bem expressar. Não é nada fácil encarar um grupo de crianças com seus direitos tão violados, por isso não se preocupe em tentar acalma los, naquele momento ouvir era o melhor que se poderia fazer”;
“Em breve estarei trazendo uma palestra sobre as emoções e o aprendizado, vou colocar lá na página quando vai ser e o local, me acompanha lá e se quiser pode me chamar no privado que te ajudo no que for possível.”

No dia 27 de março de 2018, uma professora que havia sido marcada por uma seguidora na postagem anterior, produziu um vídeo[35]com sugestões para trabalhar com a temática das emoções e compartilhou por mensagem como ilustrado na figura,

Figura 40 - Vídeo de seguidora com sugestões: “Como trabalhar as emoções”

(a) (b)

Legenda: (a) – Vídeo criado e postado por seguidora da página;
(b) – Mensagem de seguidora com contribuição.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[35] Vídeo disponível em: <https://www.facebook.com/debora.marreiro/videos/2169874443037775/>

Participo destes movimentos discursivos, em interação com os comentários, com agradecimentos, compartilhamento de *link* de sugestão de prática recebida por uma professora, reflexões referentes ao trabalho colaborativo de psicólogos e pedagogas e contribuo com *links* de outros projetos com sugestões das literaturas ofertadas por meus pares, como identificado nos seguintes comentários que realizei:

"Gratidão pelas trocas! Com certeza me ajudaram muito. A solidão docente me cega de todas as maneiras. Saber que não estou sozinha e poder ouvir outras experiências é fundamental para meu fortalecimento nessa constante formação. Vejam essa prática que a professora Nápoli partilhou. Prática encantadora. Inspiração.... https://www.facebook.com/SESIGFC/videos/1491402944318519/";

"[...] gratidão por compartir sua experiência. Precisamos muito, compartilhar saberes entre psicólogos e pedagogos. São duas profissões que deveriam caminhar juntas sempre. Vou ver o filme que indicou! Grata... suas palavras foi um grande conforto e apoio";

"Nossaaaa!!! Obrigada.... luz no fim do túnel. Não conhecia a história de Malala. Vi que tem no projeto #DonasDaRua da Turma da Mônica que trabalhei com eles, mas não lemos a história dela... Vou ver: http://turmadamonica.uol.com.br/donas.../ddr-da-historia.php".

Além destas interações com os seguidores, também retorno a posteriori com compartilhamento de prática trabalhada em sala de aula após essas trocas e construções de saberes coletivos, como identificado no trecho da postagem do dia 24 de abril de 2018[36]. Rememoro, no início da narrativa, que a prática compartilhada surge do diálogo que ocorreu com seguidores, em referência a postagem discutida anteriormente:

"*Após postar minha dificuldade em trabalhar com as emoções recebi diversas dicas, muita ajuda, palavras de calento e apoio..."*

Figura 41 - Narrativa de prática "Filosofia e as emoções"

(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa de prática trabalhada com a temática "Filosofia e emoções"; (b) – imagens dos livros utilizados e dos trabalhos dos alunos;
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[36] Postagem da narrativa disponível em (Figura 41): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2123160147694934>

As discussões referentes a saberes e fazeres da prática cotidiana, que ocorrem na página, são refletidas em coletivo e voltadas para a ação. Em seguida, esta prática retorna para discussão e reflexão, como nos aponta Almeida (1999, p.11) que "a partir da análise e interpretação de minha própria atividade por meio do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação", mas que ocorre em um movimento entre pares.

Os indícios da heteroformação são constantes e permanentes durante todo o percurso de existência da página nas mais diversas postagens como os compartilhamentos de materiais produzidos, sugestões e partilhas de práticas, sugestões de eventos. Identifiquei que as que apresentam maior número de envolvimento discursivo e dialógico com os seguidores são as narrativas em que me posiciono com dificuldade, em que peço ajuda e sugestões como no exemplo citado acima (Figura 39) que apresenta 2.036 pessoas alcançadas, 370 envolvimentos, 718 visualizações do vídeo e 54 comentários. Já a postagem em que faço a narrativa da prática desenvolvida (Figura 41), apresenta 620 pessoas alcançadas, 89 envolvimentos e nenhum comentário, mas que, apesar da falta de interação discursiva dos seguidores, identifiquei indícios da heteroformação em trechos da narrativa em que ressalto as trocas de saberes e conhecimentos com professoras de minha escola, nos textos literários e vídeos de obras de autores diversos utilizados na prática com os alunos, na interação com produção cinematográfica da *Netflix* (provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming*), na relação com meus alunos, como identificados no seguinte trecho:

"A professora [...] (de minha escola), me indicou a leitura do livro da Ruth Rocha e Dora Lorch "Tenho medo mas dou um jeito" [...] Em seguida, utilizamos as atividades do livro de filosofia "Discutir e construir um filosofar vivo" de Silvio Wonsovicz e Sandra Magalhães Albertino da coleção novo espaço filosófico criativo - pgs. 46 a 49. Ganhamos esse livro de presente, da professora "Bruxa do Sul - XXXX Alburquerque", que desde que lhe apresentei a série da Netflix "Merlí" que planejamos e dedicamos ao trabalho de filosofia com as crianças. Lemos os textos, vimos vídeo no Youtube sobre a obra "O Grito" - pintura do norueguês Edvard Munch, 1893, que é apresentada no livro."

Paulo Freire em conversa com Sérgio Guimarães (2011) sobre o circuito fechado de televisão, narra experiência em universidade na Austrália em que esteve em um encontro com umas sete pessoas entre lideranças estudantis e professores e esta conversa havia sido repassada simultaneamente por um circuito fechado de televisão para mais aproximadamente cinco mil estudantes entre alguns professores e gravado em teipe para disponibilizar no catálogo da universidade. Reflete sobre o uso desses recursos tecnológicos para compartilhar saberes nas universidades brasileiras ao dizer que,

> Possivelmente não esteja sendo feita entre nós por uma questão de falta de recursos mesmo. Sei que não seria tão fácil, no Brasil, fazer isso. E não estou sequer aqui propondo que todas as universidades brasileiras passem a ter isso; porque, antes disso até, Sérgio, a gente teria muita coisa que resolver na educação brasileira! [...] Mas,

> aqui, a gente também está discutindo a possibilidade, a viabilidade do emprego desses meios. (FREIRE, 2011, p. 95)

Essa viabilidade de trocas e compartilhamento das informações, construídas em discussão em determinados espaços e acessível para muitas pessoas simultaneamente que Freire se deslumbra ter experienciado na década de 70, são possibilitadas atualmente por meio das redes sociais digitais aqui analisadas e favorece a heteroformação como investigado em postagens em que realizo transcrições de falas de autores e compartilhamentos das temáticas e discussões que ocorrem nos eventos promovidos pelas universidades que frequento, como vemos na figura abaixo:

Figura 42 - Encontro e discussão acadêmica 2015

(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa e reflexões acerca das falas de autores no encontro na UNIRIO;
(b) – comentários de seguidora.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Nesta narrativa, postada no dia 02 de setembro de 2015[37], apresento discussões que ocorreram em encontro na UNIRIO com doutores / autores de distintas universidades e apresento a inicialmente a temática e dialogo com a fala do Dr. Professor Daniel Suaréz, Universidade de Buenos Aires, presente no evento :

"com a temática "Investigação educativa, formação docente e relatos de experiência pedagógicas de investigação-formação - ação docente". Uma das discussões principais é sobre a documentação narrativa e o autor expõe que sua principal função é documentar o saber profissional da docência. com a temática "Investigação educativa, formação docente e relatos de experiência pedagógicas de investigação-formação - ação docente". Uma das discussões principais é sobre a documentação

[37] Postagem da narrativa disponível em (Figura 42): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1046824861995140?__tn__=-R>

narrativa e o autor expõe que sua principal função é documentar o saber profissional da docência. Também nos trouxe a ideia de novas formações coletivas docentes."

Em seguida, realizo reflexões sobre a prática de escrita das narrativas e de meu processo formativo em que saliento a necessidade da participação de meus pares e a dimensão coletiva nesse movimento relacionando com a discussão do autor:

"Creio que esta página seja de narrativas docentes digitais. Estamos produzindo saberes a partir de nossas ações reais e cotidianas. Quando discutimos, comentamos e refletimos a partir de nossas experiências estamos contribuindo para o nosso processo de auto formação. Essas relações discursivas que ocorrem na página é de grande valia para meu processo de formação. Acredito que neste processo é necessário a participação de meus pares. Através de nossas narrativas é possível ressignificar nossas ações. Essa dimensão coletiva e discursiva se faz imprescindível para nossa formação. As narrativas das práticas docentes é uma possibilidade de organização coletiva como forma de intervir nos espaços públicos."

Por fim, interajo com os possíveis leitores e seguidores com indagações e ressalto meu compromisso de compartilhar as discussões que participo nos espaços acadêmicos com meus pares, assim como Freire (2011) idealizava, identificado no seguinte trecho desta narrativa analisada:

"Quero saber: vocês professores escrevem sobre suas ações? Narram suas experiências? Tenho a missão pessoal de compartilhar com vocês as discussões que afloram nos espaços acadêmicos. Temos que levar os debates para além dos muros das universidades. Essas discussões devem chegar até os professores que não tem horários disponíveis para participar de congressos, encontros, debates. Espero poder contribuir de alguma maneira para que estas discussões acadêmicas cheguem até vocês. Sinto que a nossa voz está próxima de ser ouvida."

Dialogo com a idealização de Paulo Freire, sobre a possibilidade e viabilidade do emprego desses meios, como o uso do circuito fechado de televisão nas universidades e o compartilhamento dos conhecimentos discutidos nas redes virtuais, para possibilitar a heteroformação. Esta preocupação marcante, de compartilhar e discutir com meus pares, identifiquei na postagem da transcrição da fala do professor Antônio Nóvoa[38], citada no início deste capítulo, que ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ em conferência de abertura do 2º Workshop dos Programas de Pós-Graduação em Ensino do Rio no ano de 2017, onde nesta, disponibilizo link[39] da TV UERJ que transmitiu a palestra e me posiciono sobre esse assunto, como no trecho da narrativa a seguir:

"Acredito que a acessibilidade, a disponibilidade, para qualquer cidadão, ao vídeo e as discussões que ocorrem dentro da Universidade, na TV UERJ, é uma ação concreta de sua responsabilidade com a sociedade. Defendo que todas as Universidades do mundo deveriam gravar e disponibilizar vídeos dos encontros, palestras, seminários e afins – só falta um pouco mais de vontade interna para tornar

[38] Transcrição disponível em: <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1884688408208777>

[39] Link para acesso a fala de Antonio Nóvoa UERJ – 2017: <http://www.cte.uerj.br/tvuerj/transmissoes/>

acessível, para qualquer cidadão, as discussões acadêmicas. Esses saberes, trocas e partilhas que circulam nestes espaços acadêmicos não devem ser privados. A universidade é pública e suas discussões e suas ações também devem ser públicas e disponibilizadas para quem possa interessar."

Também observei indícios heteroformativos, na postagem de 03 de julho de 2017[40], em que organizo narrativamente as anotações das falas dos autores e realizo reflexões acerca das discussões de mesa redonda "Formação e identidades docentes na perspectiva da educação democrática" no IX Seminário Internacional Redes Educativas e Suas Tecnologias / UERJ.

Figura 43 - Transcrição de falas de autores em Seminário acadêmico 2017

(a) (b)

Legenda: (a) - Narrativa e reflexões acerca da transcrição de falas de autores em seminário na UERJ; (b) – comentários, trocas e diálogo com seguidoras.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Apresento indícios da heteroformação ao transcrever minhas reflexões a partir das falas dos autores presentes na mesa e reforço o exercício da escrita como ferramenta no processo formativo:

"[...] O que transcrevo para vocês, são meus rascunhos das falas desses autores. São trechos do que compreendi de suas falas, que tentei com pressa registar, para que possamos refletir. Como já salientei em diversos outros posts, este exercício de registrar, documentar partilhar as aprendizagens nos mais diversos espaços discursivos que frequento, auxilia em meu processo formativo."

[40] Postagem da narrativa disponível em (Figura 43): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1723524664325153?__tn__=-R>

Transcrevo as frases retiradas de meus rascunhos, que havia escrito em tópicos com os temas principais abordados durante o evento e faço intervenções com sugestões de leituras de livros, teses e textos que surgiram nos discursos dos autores. A heteroformação se apresenta nesse movimento de troca com os autores e estes, compartilham as postagens que me refiro a suas falas em suas páginas e na interação dos seguidores que também se apropriam e interagem com as discussões e saberes como ilustrado nos comentários a seguir:

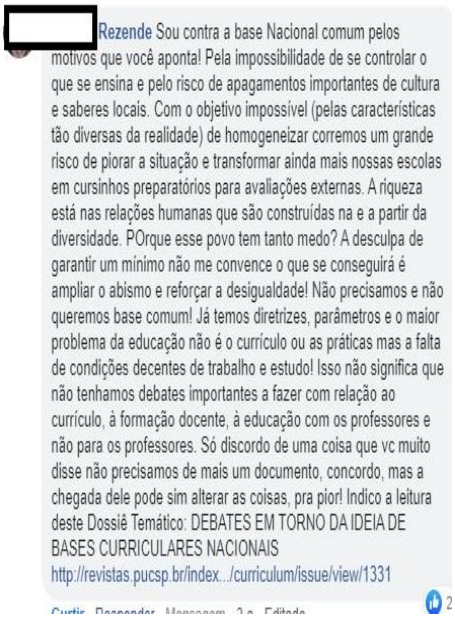
"Naara, li suas as reflexões e achei muito legal o que você narrou. Você é a professora que ensina até sem querer ensinar!!!Parabéns!" (FIGURA 43b);

"Oi, Naara! Obrigada pela indicaçao. Li o post na íntegra e com certeza já me apontou várias direções. Vou procurar os textos que foram sugeridos. Ah, tb já li a tese do Clementino e gostei muito!!! Bjs!" (FIGURA 43b);

"Parabenizo-a mais uma vez pela iniciativa da página! Que possamos construir cada vez mais redes e que os [nossos] discursos educacionais, acadêmicos, pedagógicos possam entrar em diálogo!" (FIGURA 42b).

Essas trocas e discussões não significam que todos concordam com as reflexões e análises compartilhadas. A heteroformação também se constitui em discussões em que há divergências de opiniões em que o outro, ao se posicionar, também realiza um exercício reflexivo, organiza o pensamento, expõe sua concepção, como exemplificado no comentário de seguidora em postagem do dia 24 de outubro de 2015[41] referente as discussões da Base Nacional Comum Curricular:

Figura 44 - Comentário com divergência de opinião



Sou contra a base Nacional comum pelos motivos que você aponta! Pela impossibilidade de se controlar o que se ensina e pelo risco de apagamentos importantes de cultura e saberes locais. Com o objetivo impossível (pelas características tão diversas da realidade) de homogeneizar corremos um grande risco de piorar a situação e transformar ainda mais nossas escolas em cursinhos preparatórios para avaliações externas. A riqueza está nas relações humanas que são construídas na e a partir da diversidade. POrque esse povo tem tanto medo? A desculpa de garantir um mínimo não me convence o que se conseguirá é ampliar o abismo e reforçar a desigualdade! Não precisamos e não queremos base comum! Já temos diretrizes, parâmetros e o maior problema da educação não é o currículo ou as práticas mas a falta de condições decentes de trabalho e estudo! Isso não significa que não tenhamos debates importantes a fazer com relação ao currículo, à formação docente, à educação com os professores e não para os professores. Só discordo de uma coisa que vc muito disse não precisamos de mais um documento, concordo, mas a chegada dele pode sim alterar as coisas, pra pior! Indico a leitura deste Dossiê Temático: DEBATES EM TORNO DA IDEIA DE BASES CURRICULARES NACIONAIS http://revistas.pucsp.br/index.../curriculum/issue/view/133 1

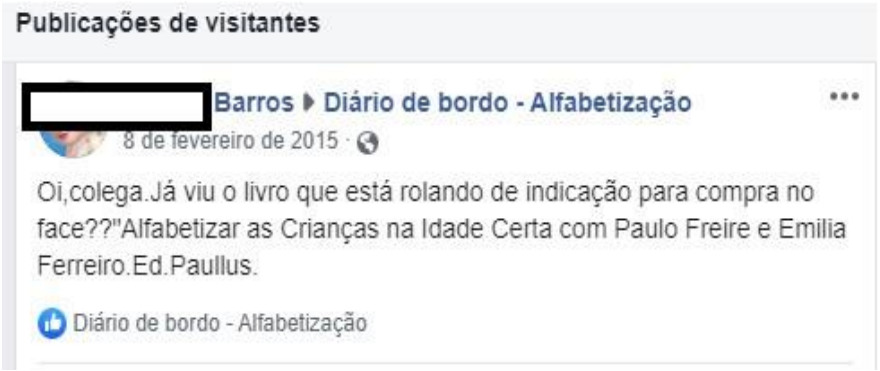
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[41] Postagem da narrativa disponível em (Figura 44): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1075203769157249? tn =-R>

Indícios da heteroformação também foram identificados nas publicações dos visitantes de distintas maneiras que as categorizei. Os seguidores compartilham indicações de leituras para trabalhar com os alunos e para o processo formativo, sugestões de páginas virtuais criadas relacionadas com temáticas da educação e alfabetização, compartilham narrativas de práticas que desenvolveram em sala de aula, solicitam ajuda com materiais ou questionam suas dúvidas do cotidiano docente e também há o movimento de consumo nestas publicações ao solicitarem materiais e planejamentos já produzidos. Esse consumo, já investigado, colabora para amenizar uma das dificuldades da experiência que é a falta de tempo. Buscamos materiais prontos para ganharmos mais tempo para nos organizarmos com outros compromissos ou outras produções. Organizei estas categorias em um quadro para ilustrar os exemplos das postagens analisadas e identificadas,

Quadro 6 - Heteroformação nas publicações dos visitantes

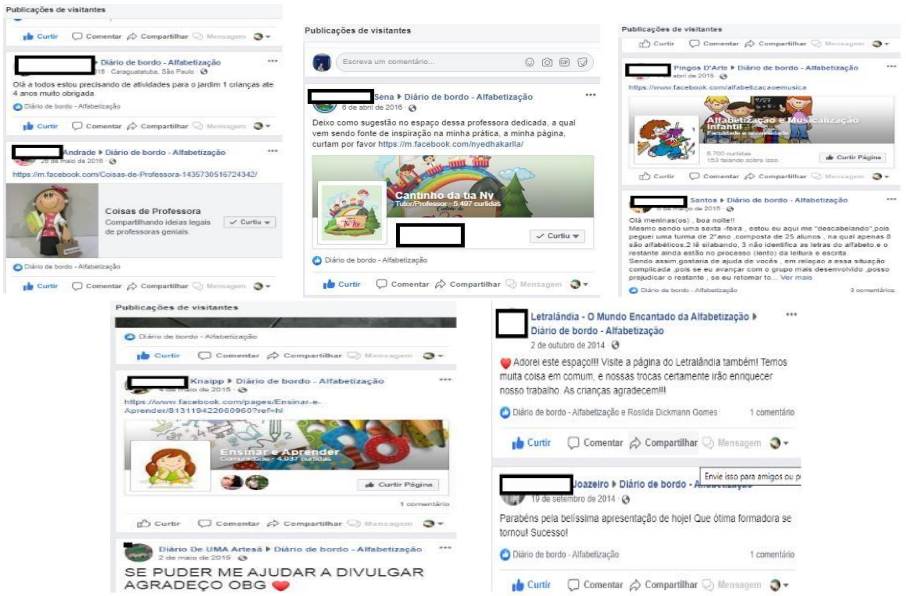
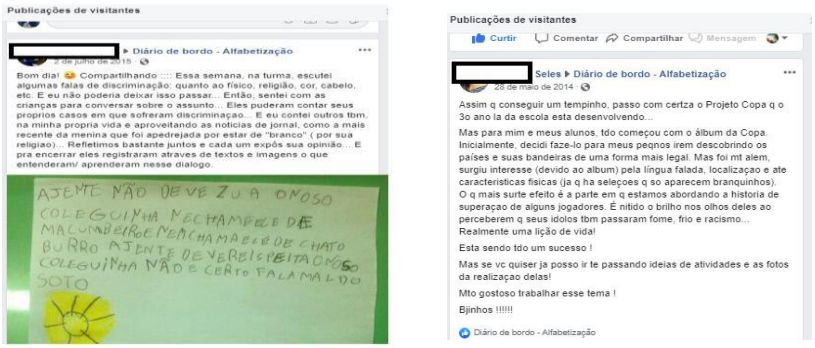
(continua)

HETEROFORMAÇÃO NAS PUBLICAÇÕES DOS VISITANTES / SEGUIDORES	
Indicações de leituras e livros	

Quadro 6 - Heteroformação nas publicações dos visitantes

Quadro 7 - Heteroformação nas publicações dos visitantes

(conclusão)

Sugestões de *Fanpages* criadas com a temática da educação e alfabetização	
Narrativas de práticas cotidianas	
Movimentos de consumo: solicitações de materiais e planejamentos já produzidos; Auxílio para amenizar a dificuldade da experiência: falta de tempo.	

Fonte. Acervo pessoal da autora, 2019.

Identifiquei narrativas que nos apontam indícios da heteroformação enquanto encontro com outros, construindo relações de colaboração e parceria, sendo uma "comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional entre pares" (SUÁREZ, 2007). Na postagem, do dia 04 de agosto de 2016[42], apresento narrativa sobre a formação e construção do trabalho pedagógico entre pares,

Figura 45 - Narrativa de trabalho pedagógico entre pares na escola

Fonte. Acervo pessoal da autora, 2019.

Nesta postagem (Figura 45), apresento a narrativa do resultado de culminância ocorrida na escola que marco o fim de semestre. Apresento o sucesso do evento devido ao trabalho coletivo no trecho:

"Quando toda a comunidade escolar (docentes, discentes, famílias, profissionais responsáveis pela limpeza e alimentação, etc), se organizam em coletivo, os resultados são sempre satisfatórios."

Em maio de 2018, identifiquei duas postagens[43] que também apresentam em suas narrativas, desenvolvimento profissional entre pares. São experiências em participação de apresentação de defesas em curso de especialização de companheiras de trabalho, as quais eu havia incentivado a participar, como ilustrado na figura a seguir,

[42] Postagem da narrativa disponível em (Figura 45):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1281988575145433?__tn__=-R>
[43] Postagens das narrativas disponíveis em:
Figuras 46 (a;b;c): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2132862276724721>
Figuras 46 (d;e):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2170476632963285?__tn__=-R>

Figura 46 - Narrativas de formação profissional entre pares

(a) (b) (c)

(d) (e)

Legenda: (a) - Narrativa de formação docente de companheira de trabalho Itália;
(b) – imagens da formação; (c) – comentário de agradecimento da companheira;
(d) – Narrativa de formação docente da companheira de trabalho Aline;
(e) – imagens da apresentação.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A heteroformação é marcante neste movimento formativo que compartilho. Inicio com convite aos leitores para discutir a formação docente:

"VAMOS FALAR DE FORMAÇÃO DOCENTE? Formação permanente, continuada, contínua ou como preferirem chamar. Eu acredito que é tudo a mesma coisa, independente da nomenclatura que escolhemos e é necessária para compreensão, evolução, ressignificação e reflexão de minhas práticas cotidianas. Formação entre pares (SUAREZ, 2007) e formação com nossos ímpares também, afinal aprendemos muito com quem pensa diferente de nós, aprendemos quando negamos algo ou quando o outro nos tira de nossas certezas [...]" (Figura 46a)

Apresento minha trajetória formativa enquanto profissional docente, no encontro com outros, cito vários professores e autores que me auxiliaram e afirmo a continuidade deste movimento de formação com meus pares no cotidiano escolar em acordo com a concepção de Paulo Freire que ninguém se transforma sozinho, nos transformamos uns com os outros. Identifiquei essa perspectiva da alteridade e a preocupação da formação de meus pares ao narrar que:

"E assim, tentando melhorar minha maneira de dialogar e convidar a cada dia, a energia foi contagiando e várias professoras se inscreveram em cursos de pós graduação, começaram a participar de eventos acadêmicos e em coletivos. Claudia Jorge, minha amiga e professora entrou para o mestrado

comigo [...] Neste ano, uma outra professora conseguiu a vaga de aluna especial em nosso curso de mestrado. Sinto e acredito que muitas outras ainda irão ingressar no mestrado. Além desta professora, outra professora de nosso CIEP, Aline, também irá defender nesta semana."

Na outra narrativa (Figura 46 d-e) inicio com letras digitadas em caixa alta para afirmar a heteroformação, justifico minha preocupação com a formação de meus pares e reflito sobre essa rede heteroformativa que se entrelaçam:

"OOO COMPANHEIRA ME AJUDA QUE EU NÃO POSSO ANDAR SÓ!! EU SOZINHA ANDO BEM, MAS COM VOCÊ ANDO MELHOR!!! Porque eu me importo com a formação de meus pares? Porque acredito, como Paulo Freire que "os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". A formação de meus pares também faz parte de minha formaçã [...]Junto com a prof. da UFRJ Ludmilla Thomé que colaborou para minha formação e formação de minhas companheiras, que agora se formam juntas e que juntas formam centenas de alunos, que estes, também nos formam e juntos entrelaçados nessas redes, todos nos formamos ao mesmo tempo [...]Sua formação me interessa sim! Venha! Vamos dar as mãos, entrelaçar os braços e juntas chegaremos mais longe!

Nestes movimentos heteroformativos identificados, sou afetada pelo outro e o outro é afetado por mim nas relações, em um processo em que aprendemos e ensinamos constantemente e permanentemente. Organizo esses movimentos em quadro a seguir,

Quadro 8 - Heteroformação no ciberespaço

(continua)

HETEROFORMAÇÃO NO CIBERESPAÇO	
MOVIMENTOS DE INTERATIVIDADE NAS REDES	
MOVIMENTOS DE CONSUMO	Entende-se, pelas atitudes de consumo e reproduções de materiais disponibilizados na rede, em que não há interações discursivas e reflexivas com outros pares e quando não ocorre discussões referentes aos objetivos e metodologias didáticas de tais materiais ou práticas; Percebe-se o movimento heteroformativo em ações que os outros se apropriam de minha ação educativo-formativa, como também me aproprio, ao me posicionar como consumidora de materiais de outros; Os movimentos de consumo, em que professores se apropriam de materiais já produzidos, auxilia para amenizar a dificuldade da experiência expressada pela falta de tempo.
MOVIMENTOS DISCURSIVOS	Entende-se, pelas discussões entre pares que ocorrem na página, referentes a saberes e fazeres da prática cotidiana que se apresentam em um movimento reflexivo e que são voltadas novamente para a ação; Percebemos a heteroformação no movimento discursivo em algumas narrativas que apresentam movimentos de consumo, que ocorrem o envolvimento de seguidores que acrescentam com contribuições, sugestões e apresentam adaptações dos materiais; nos discursos construídos por diferentes sujeitos históricos, que apresentam atitudes responsivas enriquecendo as reflexões e nas relações de comunicações e partilhas de saberes; Indícios de construção coletiva do pensamento nas interações discursivas de inúmeros comentários.

Quadro 7 - Heteroformação no ciberespaço

(conclusão)

NAS TRANSCRIÇÕES
A heteroformação se apresenta nas narrativas de transcrições das falas de autores, nas minhas reflexões a partir destas e no movimento de trocas e compartilhamentos destas postagens, em interação com os seguidores que logo se apropriam e interagem com tais discussões e saberes.
NAS PUBLICAÇÕES DOS VISITANTES / SEGUIDORES
Percebemos indícios heteroformativos, em interações dos seguidores que colaboram com indicações de leituras, livros, vídeos e filmes, sugestões de práticas e de *Fanpages* criadas com a temática da educação e alfabetização, que se colocam a disposição para ajudarem e que contribuem com narrativas de suas práticas cotidianas que dialogam com as temáticas discutidas nas postagens compartilhadas.
ENCONTRO COM OUTROS / RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO E PARCERIA
Constatamos em algumas narrativas investigadas, o desenvolvimento profissional entre pares, nas experiências em que apresentam participações em defesas de cursos de especializações de companheiras de trabalho e incentivos das participações dos pares nesses espaços formativos.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Nestas narrativas investigadas na busca de indícios da auto e heteroformação, também foi possível identificar indícios da ecoformação, definida como a formação construída e experienciada com origem das relações diretas com o ambiente material (PINEAU) e como "algo que não sou eu [...] outra coisa" (LARROSA, 2011). Identifiquei que esta "outra coisa" e esse ambiente material, no ciberespaço, ao encontrar indícios em narrativas de minhas relações com os ambientes em que estou inserida e que colaboram para meu processo transformativo. As pessoas se educam "mediatizadas pelo mundo." (FREIRE, 1987) e partindo desse pressuposto compreendo que a página no *Facebook* que alimento e investigo, já é por si um ambiente ecoformativo compreendido como um *lócus* virtual e neste espaço, como um lugar de guarda e junção de registros de memórias, potencializa a construção de narrativas sobre as experiências vividas em diversos outros *lócus* formativos físicos e concretos.

Alimento a página com narrativas de práticas e vivências de um cotidiano docente e identifiquei que estas experiências surgem de espaços formativos distintos que se apresentam em espaços formais e não formais e em espaços virtuais.

Os espaços formais foram identificados em narrativas que nos apontam indícios da formação no *lócus* das universidades, como na postagem de 16 de maio de 2016 (Figura 47)[44], em que apresento e divulgo minha participação em uma formação docente na universidade UNIRIO e na postagem do dia 30 de setembro[45], deste mesmo ano (Figura 48), em que relato a experiência de retornar para aulas do curso de pedagogia e alego sentir necessidade de permanecer nos espaços discursivos acadêmicos no processo formativo profissional docente, como vemos a seguir:

Figura 47 - Narrativas de formação docente na UNIRIO

"Dia 21/05, neste próximo sábado, inicia os encontros de professores na UNIRIO / RJ. As narrativas docentes terão mais este espaço. Trocas, produções e ressignificações de saberes fluirão! Escritas docentes e nossas vozes ocuparão e irão ecoar nos espaços discursivos acadêmicos e docentes! Convite para ocuparmos estes espaços e conversar sobre a alfabetização (entre outras tantas conversas que brotarão no fervor dos diálogos)! Inicialmente, será um sábado por mês. Irei participar dessas conversas, escritas, produções e tudo que florescer desses encontros! Até sábado! 😉*"*

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Figura 48 - Narrativas de formação em curso de Pedagogia

"De volta no curso de Pedagogia! Como assim?!? Senti a necessidade de participar e permanecer nos espaços discursivos acadêmicos e de trocas de saberes e em busca de conhecimento contínuo, procurei a professora Carmem Sanches da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e ela, muito solícita, me convidou para participar de suas aulas da disciplina de Alfabetização do curso de Pedagogia. Tenho muito a dizer dessa incrível experiência. [...] As Universidades são públicas e o espaço é nosso! Indico essa experiência para todos os professores! Se alguém tiver a disponibilidade e interesse, procurem professores da disciplina de Alfabetização ou qualquer outra, dependendo de suas necessidades, fome e sede de saberes e peçam para que lhes acolham e recebam de volta aos bancos das Universidades. Experiência rica! Fica a dica!

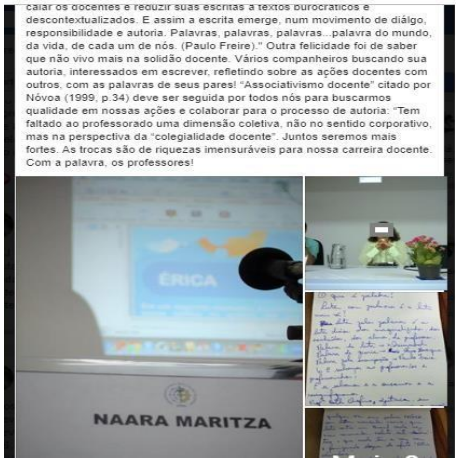
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[44] Postagem da narrativa disponível em (Figura 47): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1213774018633556?__tn__=-R>

[45] Postagem da narrativa disponível em (Figura 48): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1342154929128797?__tn__=-R>

A universidade como *lócus* formativo também pode ser identificada em situação em que participo como palestrante convidada em evento de conclusão de curso de extensão na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Nova Iguaçu, ilustrada na postagem do dia 12 de julho de 2015[46] a seguir,

Figura 49 - Participação como palestrante na Universidade Federal Rural/ Nova Iguaçu/RJ



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Outro espaço formal identificado, são os *lócus* de formação docente ofertados pelas redes municipais de educação. Em postagem do dia 09 de setembro de 2015[47], apresento narrativa de minha experiência, também como palestrante, em evento organizado pela Coordenadoria Regional de Educação na "III SEMANA DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO/2015", ilustrado abaixo,

Figura 50 - III Semana de Alfabetização da rede pública do Município do Rio de Janeiro

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[46] Postagem da narrativa disponível em (Figura 49): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1019485954729031>

[47] Postagem da narrativa disponível em (Figura 50): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1050820894928870?__tn__=-R>

A postagem do dia 28 de maio de 2017[48], também apresenta narrativa de experiência como palestrante em espaço de formação ofertado pela rede municipal de educação do município de Mesquita/ RJ. Eventos dos programas de formação docente pelas redes de educação é algo presente nos municípios e ocupo estes espaços para pensarmos uma formação pautada na realidade do cotidiano escolar.

Figura 51 - Espaço de formação docente – Rede Municipal de Educação de Mesquita/RJ

A narrativa partilhada neste post é o registro escrito de minhas experiências vivenciadas em uma participação no espaço de formação da Rede Municipal de Mesquita / Rio de Janeiro, neste último sábado, 27/05/2017. Várias reflexões, diálogos, contatos e trocas de novos e diversos saberes caracterizam o processo formativo quando participamos de espaços discursivos docentes / acadêmicos.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019

Identifiquei na postagem do dia 23 de abril de 2014[49], narrativa de minha participação como delegada em congresso do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), sendo este *lócus* compreendido como um espaço formal e de organização coletiva docente:

Figura 52 - XIV Congresso do SEPE/RJ

"Do dia 27/03 a 29/03 estive presente como delegada no congresso de nosso sindicato (SEPE). Nosso CIEP elegeu 4 delegados (número significativo). No congresso foi discutido e votado pautas do Estatuto e pautas de lutas. A profissão do professor não se limita em estar apenas em sala de aula. Ser um profissional ativo e participativo nas decisões políticas educacionais e se manter unido com a classe, favorece a toda sociedade.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019

[48] Postagem da narrativa disponível em (Figura 51): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1676624649015155>

[49] Postagem da narrativa disponível em (Figura 52): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/761624020515227>

Participação em espaços sindicais também foi identificada na postagem do dia 13 de março de 2017,[50] no trecho da narrativa que relato presença em Assembleia do Sindicato:

"Vamos parar dia 15? Como está o movimento nos municípios e nas escolas de vocês? Participei da Assembleia do Sindicato (09/03) e hoje realizamos uma reunião de professores em nossa escola para discutirmos e debatermos a "Reforma" e decidimos juntos, que iremos aderir ao ato unificado nacional contra a Reforma da Previdência (repassei todos os informes do seminário e da Assembleia do Sindicato)."

Nas narrativas já identificadas anteriormente (Figuras 21 (c), 23, 24 (c), 25, 27, 29 (c), 34, 36,37 (a), 41 e 45) expressam o *lócus* da escola em que trabalho. A ecoformação que emerge no espaço escolar é a mais frequente e marcante nas narrativas, pois a maioria dos relatos de experiências compartilhadas na página são do cotidiano escolar.

Identifiquei a ecoformação nas narrativas dos relatos de minhas experiências em expedições pedagógicas[51]. A expedição pedagógica é uma proposta de formação em rede, dos *Encuentros Iberoamericano*, compreendida "como alternativa política-pedagógica de formação docente" (MORAIS, 2017, p.44) e nestas viagens a formação ocorre em inúmeros e distintos espaços *trans*formativos,

Figura 53 - Expedições pedagógicas

(a) (b) (c)

Legenda: (a) – Narrativa de expedição pedagógica na Argentina /2015;
(b) - Narrativa de expedição pedagógica Colômbia / 2017;
(c) - Narrativa de expedição pedagógica México /2017.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[50] Postagem da narrativa disponível em:
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1568203329857288?__tn__=-R>

[51] Postagem da narrativa disponível em (Figura 53- a):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1092027894141503>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 53- b):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1910734258937525?__tn__=-R>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 53- c):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2998345863509687>

Nestas expedições, temos possibilidades de conhecer e vivenciar inúmeras cidades, escolas, hospitais, sindicatos, museus entre outros territórios como espaços educativos e formativos. A potencialidade desta proposta como experiência de formação em diversos espaços durante a viagem é ressaltada por Morais (2017, p. 45-49),

> A Expedição Pedagógica, como uma ferramenta de formação docente, cria um ambiente para a vivência de práticas de solidariedade, estabelecimento de diálogos multiculturais, ações nas quais conhecer o outro possibilita autoconhecimento e, portanto, a emergência de conhecimento-emancipação [...] As rotas permitem ao viajante conhecer o que se faz naquele território pedagógico, implicando necessariamente uma relação na qual o compartilhamento da sua experiência é uma via de mão dupla, enriquecendo desta forma, a todos.

As viagens que ocorrem nas expedições com a perspectiva de deslocamento de ideias (MORAIS, 2017) e conhecimento em movimento (VALBUENA; FORERO, 2011) é uma oportunidade de experimentar outros modos de se pensar, fazer a formação. Em trecho retirado da narrativa (Figura 53-c), trouxe texto do navegador e escritor brasileiro Amyr Klink, para justificar esta formação que emerge do ato da viagem, de experimentar outros meios:

"Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser. Que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver" Amyr Klink

Outros espaços como *lócus* de formação que se apresentam nas narrativas são os eventos acadêmicos como congressos e seminários[52], como ilustrado nas imagens a seguir:

Figura 54 - Congressos e seminários acadêmicos

(continua)

(a) (b) (c)

[52] Postagem da narrativa disponível em (Figura 54- a): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/884876818189946>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 54- b): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1687591924585094>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 54- c; d): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1277660428911581?__tn__=-R>

Figura 54. Congressos e seminários acadêmicos
(conclusão)

(d)

Legenda: (a) - Narrativa de participação no VI Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) / 2014; (b)- Narrativa de participação no IX Seminário Internacional: As Redes Educativas, UERJ / 2017; (c) – Narrativa de participação no VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, Cuiabá MT / 2016; (d) – imagem de apresentação em congresso.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Apresento em trechos das narrativas, a preocupação em ocupar os espaços discursivos acadêmicos além do *locus* da escola no processo formativo (Figuras 54 – (b) e (c)):

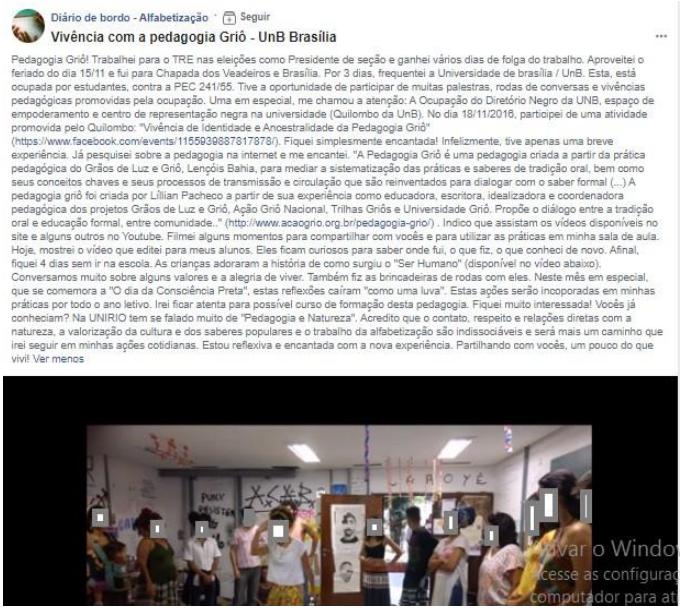
"Nesta semana, estou ausente da escola para participar do IX Seminário Internacional: As Redes Educativas, que está ocorrendo na UERJ. Em breve, narrarei as experiências vivenciadas neste evento. Temos que ocupar os espaços discursivos acadêmicos... Precisamos sair de nosso quadradinho da sala de aula para trocarmos experiências e novos conhecimentos. http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/index.php";

"Como já havia divulgado e convidado à todos para ocuparmos os espaços discursivos acadêmicos, fui, mais uma vez, participar de mais um Congresso e ter a oportunidade de dialogar com pares (e ímpares) de distintos países, Estados, Escolas, Universidades."

A ecoformação nos espaços informais foram identificadas em distintas narrativas e pode se apresentar dentro de um espaço formal como a universidade. Identifiquei um exemplo de espaço de formação informal dentro da universidade, na postagem do dia 25 de novembro de 2016[53], em que relato participação em evento promovido por alunos em movimento de ocupação da Universidade de Brasília (UnB), contra a proposta de emenda constitucional que cria um teto para os gastos públicos, a PEC 241/55 do governo Michel Temer. Na ocasião, narro minha participação em atividade promovida pelo espaço de empoderamento e centro de representação negra da universidade (Quilombo da UnB): "Vivência de Identidade e Ancestralidade da Pedagogia Griô", ilustrado no recorte em imagem a seguir,

[53] Postagem da narrativa disponível em (Figura 55): <https://www.facebook.com/watch/?v=1407585469252409>

Figura 55 - Quilombo UnB: "Vivência de Identidade e Ancestralidade da Pedagogia Griô"



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Outros espaços informais como museus, feiras, livrarias, coquetel de lançamento de livro e evento promovido na comunidade, também foram identificados, como vemos nas figuras e trechos das narrativas abaixo:

Figura 56 - Passeio em Museu histórico nacional - RJ

"Durante passeio no museu histórico nacional - RJ. Não tem como nos esquecermos de nossa amada e honrada profissão! Alfabetizar para cidadania é minha missão! Adorei a mobília da sala de aula no passado. Reparem no armário: A madeira bem mais resistente do que esses materiais fracos que colocam em nossa sala de aula hoje em dia. Todos os armários de nossa escola já perderam as portas ou quebraram."

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Figura 57 - Narrativa do espaço informal: Livraria

"Aproveitando as férias fui na livraria Travessa / RJ na volta de uma ida ao museu para comprar um livro com minha sobrinha! Adivinhem!!! Não consegui esquecer minha profissão! Me peguei vendo os livros infantis e desejando possuir todos! Respirei fundo, me concentrei e comprei apenas essa caixa de perguntas para crianças que tenho namorado algum tempo! A cada dia na roda de conversa, vou pedir para o "ajudante do dia" escolher uma carta e a partir desta pergunta iniciar a nossa conversa "informal". Tem várias perguntas que com certeza dará bons planos de aulas e desenvolvimento para trabalhar a alfabetização!"

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Figura 58 - Lançamento de livro: coquetel no Circo Voador / RJ

"Lançamento do livro "conversa como metodologia de pesquisa - por que não?" Orgs. Tiago Oliveira, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio [...] Esse lançamento de livros faz parte do IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (IX CIFE) que está ocorrendo nesta semana (01 a 05 de outubro 2018) na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Recomendo muitooo essa leitura. Porque não a conversa como metodologia de pesquisa????? @ Circo Voador"

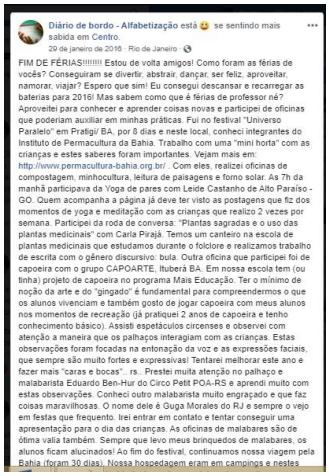
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

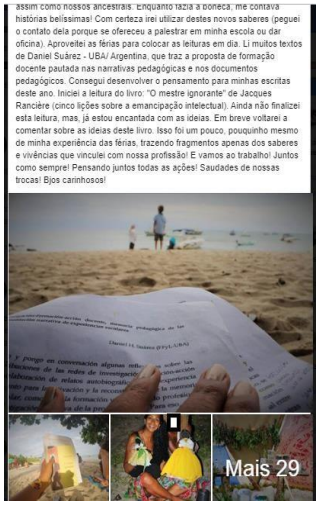
Figura 59 - Feira Crespa / RJ

"Fui na "Feira Crespa" aqui na Capital do Rio de Janeiro e tive a oportunidade de conhecer "Nia Produções Literárias" (https://www.facebook.com/NiaProducoesLiterarias/) e a diversidade da Literatura infantil e juvenil com abordagens de cultura afro, negra e de periferia/ temas sociais."

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Figura 60 - Narrativa de múltiplos *lócus* de formação informal em período de férias





"Mas sabem como que é férias de professor né? Aproveitei para conhecer e aprender coisas novas e participei de oficinas que poderiam auxiliar em minhas práticas. Fui no festival "Universo Paralelo" em Pratigi/ BA, por 8 dias e neste local, conheci integrantes do Instituto de Permacultura da Bahia. Trabalho com uma "mini horta" com as crianças e estes saberes foram importantes. Vejam mais em: http://www.permacultura-bahia.org.br/ . Com eles, realizei oficinas de compostagem, minhocultura, leitura de paisagens e forno solar. As 7h da manhã participava da Yoga de pares com Leide Castanho de Alto Paraíso - GO. Quem acompanha a página já deve ter visto as postagens que fiz dos momentos de yoga e meditação com as crianças que realizo 2 vezes por semana. Participei da roda de conversa: "Plantas sagradas e o uso das plantas medicinais" com Carla Pirajá. Temos um canteiro na escola de plantas medicinais que estudamos durante o folclore e realizamos trabalho de escrita com o gênero discursivo: bula. Outra oficina que participei foi de capoeira com o grupo CAPOARTE, Ituberá BA. Em nossa escola tem (ou tinha) projeto de capoeira no programa Mais Educação. Ter o mínimo de noção da arte e do "gingado" é fundamental para compreendermos o que os alunos vivenciam e também gosto de jogar capoeira com meus alunos nos momentos de recreação (já pratiquei 2 anos de capoeira e tenho conhecimento básico). Assisti espetáculos circenses e observei com atenção a maneira que os palhaços interagiam com as crianças. Estas observações foram focadas na entonação da voz e as expressões faciais, que sempre são muito fortes e expressivas! Tentarei melhorar este ano e fazer mais "caras e bocas".. rs.. Prestei muita atenção no palhaço e malabarista Eduardo Ben-Hur do Circo Petit POA-RS e aprendi muito com estas observações. Conheci outro malabarista muito engraçado e que faz coisas maravilhosas. O nome dele é Guga Morales do RJ e sempre o vejo em festas que frequento. Irei entrar em contato e tentar conseguir uma apresentação para o dia das crianças. As oficinas de malabares são de ótima valia também. Sempre que levo meus brinquedos de malabares, os alunos ficam alucinados! Ao fim do festival, continuamos nossa viagem pela Bahia (foram 30 dias). Nossa hospedagem eram em campings e nestes espaços temos a oportunidade de conhecer e interagir com diversas pessoas de todos os cantos do Brasil e do mundo. Além de conhecer e dialogar com biólogos, físicos, artistas, professores, produtores musicais e visuais, djs, etc, etc, etc, trocamos contatos e saberes. Conheci um biólogo de MG que me apresentou o projeto de sua prima aqui no RJ, que trabalha com horta na escola. Ver mais em: http://www.molequemateiro.com.br/. Vejam bem! Eu na Bahia, de férias, fiz contatos importantes de parceria para minha escola. Isso é mágico! Em um dos campings, tive a honra de conhecer uma mineira de BH: Flávia Soares - que além de fazer bonecas afro maravilhosas, sabe tudo da cultura afro! Ganhei uma oficina ali mesmo. Ela me ensinou a fazer bonecas afro para criar com meus alunos. Devem ser feitas sentados no chão apoiando a boneca entre as pernas, assim como nossos ancestrais. Enquanto fazia a boneca, me contava histórias belíssimas! Com certeza irei utilizar destes novos saberes (peguei o contato dela porque se ofereceu a palestrar em minha escola

ou dar oficina). Aproveitei as férias para colocar as leituras em dia."

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Figura 61 - Narrativa de evento na comunidade da Rocinha/ RJ

[...]em comemoração ao dia das boas ações, Dylan Brown, idealizador do projeto Spray Vida, convocou voluntários e a comunidade para grafitarmos o muro de nossa escola. Vi o convite em vídeo feito pela Dila Oliveira, no jornal local e fiquei muito interessada em participar, afinal, seria no muro da escola que eu trabalho [...]estavam presentes um coletivo de mulheres grafiteiras[...]Falamos sobre os problemas vivenciados na comunidade (eu enquanto professora da escola e outros participantes enquanto moradores) e escrevemos palavras que representassem a comunidade[...]Os grafiteiros Girafa (o outro esqueci o nome), nos auxiliavam e explicavam sobre essa arte.[...]A professora de artes Bianca Silva, professora de artes da escola de frente a que trabalho e moradora da comunidade, também esteve presente na ação. A ecologia dos saberes (Boaventura de Sousa Santos) era presente neste espaço. Haviam muitos saberes e conhecimentos diversos em um mesmo espaço. Conheci duas pessoas fantásticas, estudantes de jornalismo e moradores da Rocinha, responsáveis pela página e notícias da comunidade a verdade, conheci várias dessas mulheres neste evento. As trocas de conhecimentos foram de grande valor nesse movimento."

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Identifiquei que estas narrativas (Figuras 56 a 61) [54]explicitam indícios da ecoformação em inúmeros espaços informais. Nos lugares que frequentei fora do contexto formal e fora do horário de trabalho como em período de férias ou nos finais de semana em que participei de oficinas, trocas entre os pares com diversos conhecimentos distintos, contato com literatura e com a arte que me fizeram refletir sobre minha prática e adquirir novos saberes. Ao frequentar estes distintos lócus informais relacionei as experiências vividas nestes ambientes com meu mundo profissional e com meu processo formativo.

[54] Postagem da narrativa disponível em (Figura 56): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/922585034419124>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 57): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/920206887990272?__tn__=-R>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 58): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2409771512367128>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 59): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1337839102893713>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 60): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1130196433657982?__tn__=-R>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 61): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2121633957847553>

A luta em defesa dos direitos dos educadores, por educação de qualidade e gratuita é um dever e não apenas direito de nós professores e a classe deve priorizar esta tarefa política na concepção de formação permanente, como já nos salientava Freire (1996, p. 27)

> A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser [...] É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.

A ecoformação foi identificada em relatos de participações em espaços de militância como greves e protestos. Estes *lócus* informais de luta de classes que colaboram para formação permanente foram identificados em narrativas[55] como estas a seguir,

Figura 62 - Espaços informais de luta de classes

(a) (b) (c)

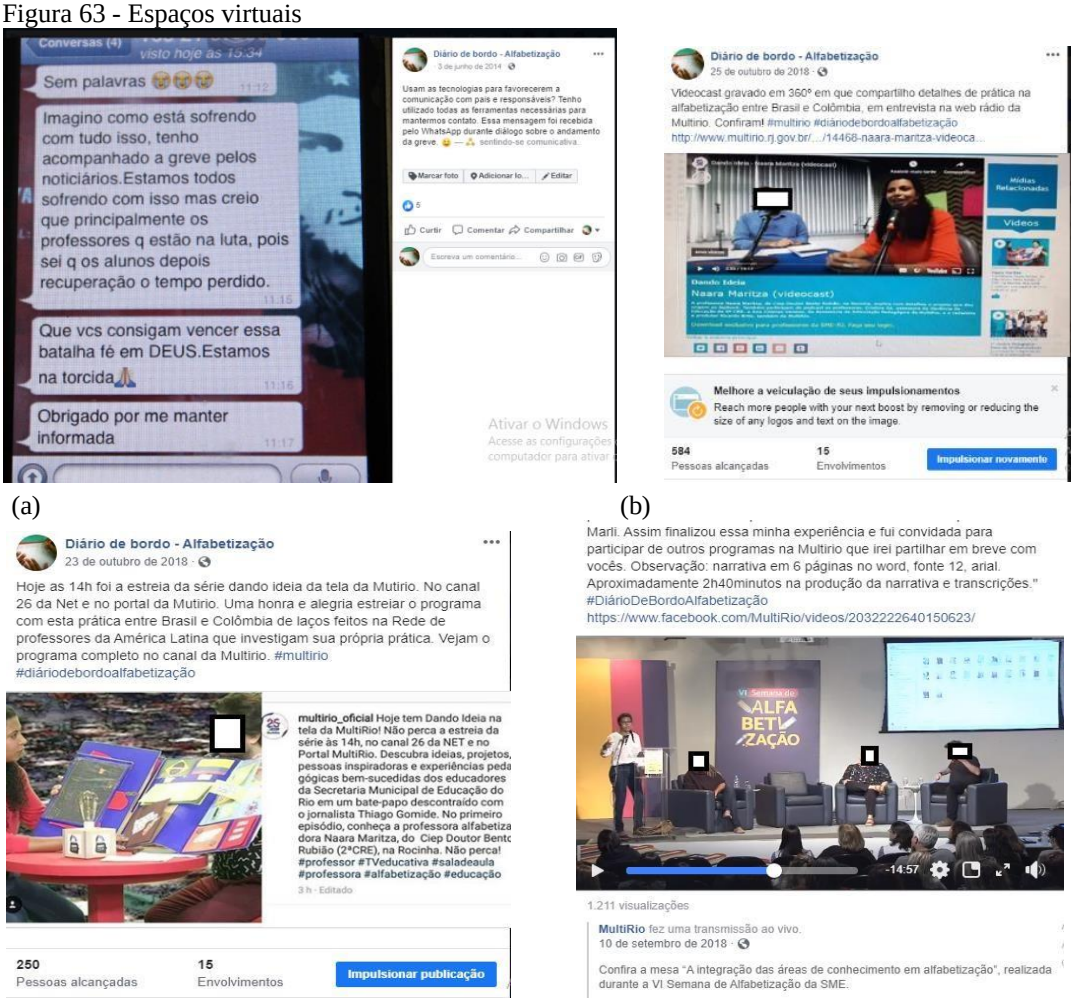
Legenda: (a) - Grande Marcha da UERJ 07/06/2017; (b) - Narrativa de participação em passeata – greve maio/2014; (c) – Narrativa de participação em movimento grevista e imagens de páginas do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire que aborda a temática;

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[55] Postagem da narrativa disponível em (Figura 62 - a): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1689754914368795>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 62 - b): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/779442832066679>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 62 - c): <https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/1633282103349410>

A ecoformação é também identificada na página, em um terceiro *lócus*: os espaços virtuais. Como já dito anteriormente, a própria página em si é um espaço ecoformativo e neste ambiente também foi possível identificar outros espaços virtuais como o WhatsApp, *web* rádio, *web* tv, que se apresentam nas narrativas[56], como exemplificado abaixo:

Figura 63 - Espaços virtuais



Legenda: (a) - Narrativa de uso do *WhatsApp* para comunicação com responsáveis dos alunos;
(b) - Narrativa de entrevista gravada em *Videocast* 360º para *web* rádio da Multirio;
(c) – Narrativa de participação em canal da *web* tv do portal Multirio e canal 26 da Net – estreia da série "Dando ideia"; (d) – Narrativa de palestra em Seminário da Semana da Alfabetização, transmitido ao vivo para *web* tv da Multirio.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

[56] Postagem da narrativa disponível em (Figura 63 - a):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322/785502494794046/?type =3>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 63 - b):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322/2451940421483570/?type =3& tn =-R>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 63 - c):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322/2448270745183871/?type =3& tn =-R>
Postagem da narrativa disponível em (Figura 63 - d):
<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/posts/2395115947166018? tn =-R>

Com o uso das tecnologias os ambientes se ampliam virtualmente. É possível que os seguidores também participem das *trans*formações e interajam com os espaços que frequento sem necessitar da presença física no ambiente.

Ilustrei esta relação de meu processo *trans*formativo com os ambientes e organizei os múltiplos *lócus* ecoformativos identificados, em um quadro descrevendo os três espaços encontrados nessa pesquisa:

Quadro 9 - Os Múltiplos *Lócus* da ecoformação identificados no ciberespaço

OS MÚLTIPLOS *LOCUS* DA ECOFORMAÇÃO IDENTIFICADOS NAS NARRATIVAS DIGITAIS DOCENTES NO CIBERESPAÇO		
ESPAÇOS FORMAIS	ESPAÇOS INFORMAIS	ESPAÇOS VIRTUAIS
Universidades; espaços diversos de formação docente; seminários; congressos; assembleia do sindicato; escolas em expedição pedagógica; escola em que trabalho.	Museu; livraria; protestos e greves; evento de lançamento de livro; festivais e oficinas em lugares informais distintos.	Grupo de *WhatsApp*; *web* radio; *web* tv.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

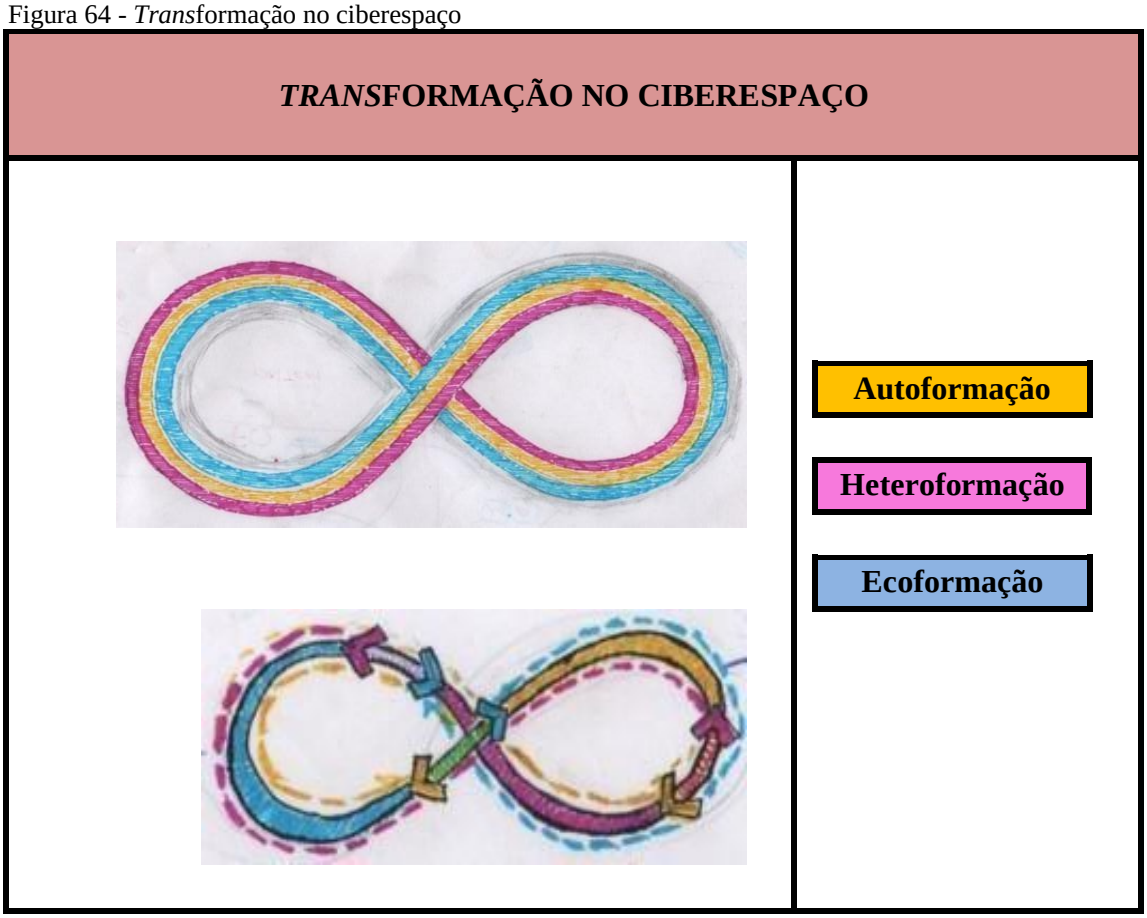
Identifiquei estes *lócus* como ecoformativos, pois há ação destes meios em meu processo de *trans*formação. O uso da tecnologia para registrar por meio das narrativas digitais, permite o movimento de ir e vir entre o que acontece nos espaços formais e informais de aprendizagem: concretizando a formação híbrida, ou seja, o elo entre o presencial e o online.

Identifiquei nestes indícios também, uma interdependência destes ambientes com o organismo: as pessoas que se desenvolve nos cotidianos (PINEAU, 1992). A ecoformação emerge e acontece em permanente e constante ligação com a autoformação e com a heteroformação.

Em cada etapa analisada, identifiquei indícios da auto, hetero e ecoformação entrelaçadas em um movimento simultâneo e constante. Como discípula das concepções de Paulo Freire, nos compreendo como seres inconclusos e inacabados em constante processo

transformativo. Portanto, ao ilustrarmos simbolicamente o conceito de *trans*formação no ciberespaço aqui investigados, o percebo como o símbolo do infinito, que traduz esse processo que é constante e permanente, como ilustrado nas figuras abaixo,

Figura 64 - *Trans*formação no ciberespaço



Fonte: Ilustração produzida por Pedro Paiva – acervo pessoal da pesquisadora.

Percebemos na ilustração, que a transformação é compreendida como algo que não tem um começo e nem fim e sem ponto de partida ou de término. Ocorre em um movimento eterno, pois, estamos em constante processo transformativo por sermos seres inconclusos. A auto, hetero e ecoformação acontecem nesse movimento em constante interação e entrelaçamento simultaneamente. Cabe ressaltar que o processo transformativo aqui exemplificado, foi investigado no ciberespaço que remete ao contexto real, com narrativas pulsantes que expressam a perspectiva humana desse processo. Essa ilustração representa o processo transformativo no mundo virtual, como também no mundo real.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa me oportunizou navegar, mergulhar, revisitar meu diário de bordo virtual, rememorar meu processo transformativo caminhando por minha (auto)biografia docente, com olhar atento de uma pesquisadora e investigadora, me levou a refletir e compreender um espaço que outrora suas riquezas e potência no processo transformativo passavam despercebidos e/ou descontextualizados.

Seguindo a analogia do texto, penso que ao embarcar nessa pesquisa como uma viajante (BENJAMIN, 1994) com o sentimento de uma *marinheira de primeira viagem* e envolta em tantas novidades no percurso, me posicionei com a curiosidade freireana que me levou a dialogar com um conjunto de referenciais teóricos e inúmeras discussões conceituais acerca das temáticas que colaboraram para identificar e compreender os processos transformativos a partir das narrativas (auto)biográficas digitais no ciberespaço.

Acredito fazer parte da nova geração de pesquisadores e contribuidores das correntes de pesquisas que trabalham com narrativas, (auto)biografias e histórias de vida como metodologia no processo transformativo e método de investigação e me posicionei como uma *seguidora ressignificadora do século XXI* dos pioneiros que me antecederam. Historicizar e contextualizar a construção histórica desses movimentos e correntes e o resgate dos conhecimentos já definidos e conceituados pelos pioneiros, em um posicionamento (auto)biográfico, me desvelou inúmeras descobertas e potencialidades para o desenvolvimento e reflexão desta dissertação, como também reafirmou e me garantiu segurança por minha escolha epistemológica e metodológica.

Dialogar com o conceito de experiência como “isso que me passa” e seus princípios, defendido por Larrosa (2011)e com a teoria tripolar da formação humana de Pineau (1988) na abordagem utilizada de investigação das narrativas autobiográficas docentes na página, me ajudaram a identificar os processos transformativos perpassando pela auto, hetero e ecoformação, desvelando como ocorrem em cada um desses processos, pois as narrativas analisadas nesta pesquisa são oriundas de experiências de meu processo formativo no cotidiano docente.

As contribuições de Paulo Freire, para pensar a *trans*formação, me auxiliaram no processo de consciência crítica, com questionamentos constantes durante a investigação e contribuiu para meu posicionamento em assumir uma pesquisa em torno do saber cotidiano, em que me atentei aos indícios nas narrativas em que ocorreram o diálogo, a escuta, as trocas de experiências, em que busquei identificar processos transformativos que se contraponham ao

modelo de formação bancária e que proporcionaram condições para libertação e busca do "ser mais".

Ao buscarmos o foco dos estudos na investigação de minhas próprias experiências docentes, em uma abordagem (auto)biográfica, trouxemos uma abordagem metodológica contrária ao modelo hegemônico. Assumimos o método da pesquisa narrativa (CONNELLY & CLANDININ, 2015), e optamos por uma abordagem hermenêutica (RICOUER,1975; GADAMER,1998), e esta escolha permitiu aprofundarmos as compreensões das narrativas (auto)biográficas docentes investigadas.

Utilizamos o diário de bordo virtual, como parte da metodologia de investigação e o pensamos como instrumento de pesquisa, de formação e de intervenção. Referente a estes estudos, podemos concluir que o exercício da escrita de narrativas (auto)biográficas docentes, neste caso narrativas digitais em meu diário, favoreceu o processo da transformação, pois elas foram produzidas reflexivamente na vivacidade das situações reais, problematizando minhas experiências. Entendemos que as escritas no diário, representam a prática e não somente os discursos. Esse conjunto de narrativas, que fazem parte da experiência docente, também se constrói nas tensões, no conflito do não saber e do não entender.

O diário hospedado em uma página no ciberespaço é território criado para ter espaço de diálogo, voz que antes nos era silenciada, em que as narrativas das experiências do cotidiano, entrelaçadas com a teoria e com os discursos alheios, produzem saberes e conhecimentos oriundos da curiosidade, nas práticas reais. Concluímos que a criação da página "Diário de Bordo – Alfabetização é um outro possível território de libertação, que favorece e contribui no processo transformativo docente permanente. Não tenho a pretensão de criticar, diminuir ou desmerecer os espaços de formação patrocinados e estimulados, até porque não me eximo em participar e são frutos de uma reivindicação de professores e trabalhadores da educação que são organizados em movimentos legítimos. O que a pesquisa nos evidencia é que o ciberespaço também pode ser compreendido como território de libertação e busca do "ser mais" dos docentes que os utilizarem em seu processo transformativo.

A pesquisa nos revela também que o ciberespaço traz a possibilidade de novas formas de publicações e favorece o compartilhamento de saberes construídos no cotidiano a partir de práticas problematizadoras vivenciadas, contribuindo com o intercâmbio das experiências em tempo real, oportunizando espaços para *Trans*Formação em redes. Percebe-se um território que surge em busca da libertação, após negativa de autoridades científicas e que vincula a luta e organização de classe do oprimido. Somos levados a acreditar que este território do diário virtual no ciberespaço é uma resposta à situação de opressão, logo um território que visa à

libertação, neste caso, do processo de transformação docente. Percebemos que a partir do momento que desocultamos os territórios de opressão e de dominação, ao mesmo tempo criamos novas oportunidades e novos territórios para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania.

Os estudos acerca deste território, no caso do diário no *Facebook*, permitiram identificar a opção do botão "seguir", como uma quarta possibilidade de respostas públicas, além das outras três apontadas por Rezende (2016): os comentários, os compartilhamentos e o botão "curtir". Dado o exposto que há mais seguidores do que curtidas, conclui-se o interesse em receberem atualizações constantes e a aceitação deste espaço. Percebe-se que o público feminino se destaca nesse território em que a divulgação ocorreu, de maneira mais incisiva em grupos virtuais de professores e principalmente alfabetizadoras que possuem interesses em comum com a temática da alfabetização, o que nos permitiu concluir que as redes sociais no ciberespaço retratam a realidade da vida real, devido ao fato deste público também serem a maioria na ocupação destes cargos.

A pesquisa realizada, que envolve a questão da constituição das especificidades das narrativas (auto) biográficas digitais no ciberespaço, nos permitiu compreender que os conteúdos das narrativas são analisadas em um *lócus* virtual, que se narra em primeira pessoa com características testemunhais, memórias de ações concretas, vivas, pulsantes de vários outros *lócus* da vida real. Percebemos que todas as narrativas da página se constituem como multimodais e se apresentam acompanhadas por fotos, vídeos e *links* e para se desenvolverem utilizam-se de distintos recursos tangíveis e intangíveis e inúmeros instrumentos tecnológicos.

A partir destes estudos, também percebemos três etapas para construção das narrativas, sendo elas: 1. Experiência (física, presencial); 2. Coleta de materiais, produção, edição, reflexão, revisão e organização das documentações; 3. Compartilhamentos das narrativas e discussões entre pares que interagem.

Pela observação dos aspectos analisados referente aos sete elementos identificados por Lambert (2003), o conteúdo emocional, juntamente com a banda sonora, que proporcionam um maior significado à parte emocional, se destacaram entre as narrativas mais bem sucedidas e com maior envolvimento e assim entendemos as narrativas digitais na perspectiva existencial humana. Ressignificamos este último elemento como "banda visual sonora". Acrescentamos o termo "visual", pois concluímos que além do som, a imagem em vídeo também se destaca. A pesquisa nos apontou divergência com o conceito do penúltimo elemento, a "economia", porque as postagens que apresentaram maior número de envolvimentos representaram narrativas com textos longos. Assim, observamos que as narrativas digitais docentes se

caracterizam como uma forma eficaz mesmo contendo longos textos, ricos em descrições e com número de imagens e vídeos que podem variar. Percebe-se que o último elemento, "ponto fulcral", se apresenta em todas as narrativas investigadas. A pesquisa referente aos tipos de narrativas digitais docentes apontou que se apresentaram as três categorias identificadas por Robin (2008). A "*Personal Narratives*", a "*Stories That Inform or Instruct*" e a "*Stories That Examine Historical Events*". Além do conceito que o autor traz de "informar e ensinar", entendemos que a potencialidade destes saberes se constitui e se desenvolve, também, na troca entre pares e no exercício reflexivo. Levando-se em conta o que foi observado sobre os estudos das narrativas (auto)biográficas docentes digitais no ciberespaço investigado, concluímos quatro de suas principais características e potencialidades, que são elas: 1. metodologia para prática transformadora; 2. autoria; 3. documentação, registro e guarda; 4. partilha, compartilhamento e interação.

No que se refere ao processo de autoria, os estudos da pesquisa nos levaram a concluir que o exercício metodológico da escritura das narrativas no diário virtual, pelo uso das redes sociais no ciberespaço em um processo contínuo favorece para que as professoras possam ter o poder sobre os meios de produção e proporcionam a oportunidade de disponibilizarmos e compartilharmos os saberes e fazeres docentes, pensados e refletidos, para atenderem as demandas docentes a partir da realidade do cotidiano experienciado. A autoria, nesse contexto virtual, se apresentou com o compartilhamento de materiais e narrativas produzidos por mim mesma no percurso de produções da página e compreendido como coletivo quando ocorreu interação com materiais de autoria de outros pares, acompanhadas de ações reflexivas destes.

Em vista dos argumentos apresentados dos estudos do percurso da autoria, também evidenciamos indícios que apresentam navegar em caminhos contrários de duas "dificuldades da experiência" (LARROSA, 2011). As narrativas identificadas como autorais são experiências narradas que foram marcantes, de algo que me tocou e me sucedeu, em que me posiciono como autora de meu saber/fazer e assim favoreceu e abriu possibilidades para experiência em contrapartida às dificuldades do "excesso de informação" e do "excesso de opinião" em que apresentam apenas mera informação em que nada nos acontece ou que nada nos toca. Pela observação das narrativas analisadas, a dificuldade da experiência por falta de tempo e excesso de trabalho são os mais marcantes e presentes no processo transformativo. Percebe-se que foram ressaltadas em muitas narrativas investigadas, mas entende-se que são superadas com o exercício narrativo das experiências docentes. Concluímos que a prática de narrar, favorece momentos / tempo para refletir com mais atenção os acontecimentos que nos passam demasiadamente depressa no cotidiano.

Para identificarmos indícios do processo da transformação docente no ciberespaço, investigamos nas narrativas, a auto, hetero e ecoformação (PINEAU, 1988) separadamente. Dessa forma, foi possível encontrar características e singularidades em cada um desses movimentos.

Constatamos no movimento da autoformação, além dos princípios sugeridos por Larrosa (2011) da subjetividade, reflexividade e transformação, um terceiro princípio, o da temporalidade. Pelo princípio da subjetividade, percebemos indícios da autoformação, em uma perspectiva individualizada, em que ocorreu apropriação de minha própria formação durante o processo de autoria, da pesquisa da própria prática e da ação criativa. Pelo princípio da reflexividade e transformação, entendemos que no exercício de me rever, rever minhas narrativas documentadas, também em imagens e vídeos e revisitar reflexivamente as postagens anteriores, alcançamos uma dimensão pessoal que faz necessário problematizar as práticas do passado, transformando as práticas presentes e futuras. Por fim, pelo princípio da temporalidade, concluímos que se faz necessário um processo temporal do exercício narrativo para adquirir conhecimentos, autonomia e a apropriação de meu próprio processo formativo, para assim, transformar as práticas. Levando em conta o que foi constatado referente ao princípio da temporalidade, percebe-se um momento de reclusão do docente para leituras, autorreflexões e produção escrita. Essa reclusão não é entendida aqui como negativa e não é uma forma e isolamento negativo, trato das escolhas pessoais, individuais dos momentos em que se fez preciso utilizar de tempo/horas/vida para se exilar em algum espaço.

Concluímos e conceituamos este tempo como "exílio *trans*formativo". O fator tempo nestes momentos de exílio se faz necessário para proporcionar um reencontro reflexivo com as questões do presente e do passado e assim (auto)*trans*formar no futuro. São atitudes pessoais, individuais que necessitam de compromisso com o ato de estudar. Compromisso com minha autoformação demanda dedicação e tempo para refletir essas experiências que ocorrem em mim e dependem de minhas ações e atitudes para concretizarem.

Entendemos o movimento heteroformativo no ciberespaço, ao identificarmos nas narrativas, indícios de profissionais unidos em prol do alcance de melhorias em suas ações pedagógicas e na de seus pares. Percebe-se, pelo princípio da passagem, que há trocas entre os professores, acadêmicos, teóricos, entre outros profissionais e há um processo de construção de saberes em partilha com outros, em que somos afetados em um movimento reflexivo, dialógico e discursivo que caracterizam a heteroformação desde o início da construção da página até atualmente. Concluímos e classificamos os processos heteroformativos investigados em movimentos de consumo e discursivo, no exercício de transcrições de falas de autores e dos

compartilhamentos das discussões acadêmicas, nas trocas com os seguidores das mais distintas maneiras e nas relações de colaboração e parceria em que há aprendizagem e desenvolvimento profissional entre pares. Constatamos que nestes movimentos identificados, sou afetada pelo outro e o outro é afetado por mim nas relações, em um processo em que aprendemos e ensinamos constantemente e permanentemente. Em vista destes aspectos heteroformativos mencionados, percebemos que nestas partilhas e nestes movimentos em que aprendemos e ensinamos simultaneamente, construímos e transformamos nossas práticas em solidariedade, coletividade, colaboração e parceria. Pautada na concepção freireana, que os homens aprendem em comunhão, as ações de compartilhamentos de meus saberes, as inúmeras trocas e reflexões docentes que ocorrem na página, nos fornecem oportunidades de diálogos, confrontos, possibilidade de repensarmos, modificarmos, refletirmos e ressignificarmos nossas práticas.

Conclui-se que o ciberespaço, por sua potente característica de tornar acessível as experiências para muitas pessoas simultaneamente, favorece a heteroformação ao proporcionar a viabilidade de trocas e compartilhamentos dos saberes construídos em discussão em determinados espaços.

Levando-se em conta do que foi observado durante a pesquisa por indícios da ecoformação, pelo princípio da exterioridade e amparadas pela compreensão da concepção freireana que as pessoas se educam mediatizadas pelo mundo, concluímos que os ambientes em que estou inserida, incluindo o próprio ciberespaço, colaboram para meu processo transformativo. Portanto, compreendemos que a página "Diário de Bordo- Alfabetização", se caracteriza por ser um ambiente ecoformativo, que denominamos como *lócus* virtual, sendo este um lugar de guarda e junção de registros e de memórias. Nas narrativas presentes neste *lócus* virtual, percebemos diversas experiências vividas em diversos outros *lócus trans*formativos físicos e concretos.

Concluímos que a ecoformação nessa pesquisa não deve ser compreendida apenas no ciberespaço e sim como territorialidades múltiplas, pois, as experiências narradas rebatem nas territorialidades possíveis da sala de aula e nos territórios que construímos em nosso meio social. Compreendemos a relação de meu processo *trans*formativo com os ambientes, em múltiplos *lócus* ecoformativos que descrevemos em três espaços encontrados nessa pesquisa: espaços formais, espaços informais e espaços virtuais. Percebemos que nestes múltiplos *lócus* ecoformativos, há possibilidades de reelaborarmos e reordenarmos nossas práticas, nossos próprios conhecimentos nos apropriando da dimensão formativa destes meios.

O processo de produção desta pesquisa foi uma experiência transformadora que transitou em suas três dimensões aqui investigadas: auto, hetero e ecoformação. Autoformação

marcada pelo tempo/horas dedicados as leituras, reflexões, estudos e produção desta escrita que se modificou e se transformou, desde o projeto apresentado em meu ingresso no curso até a apresentação final, que me leva a autoria desta dissertação. Heteroformação marca este processo nos diálogos com autores lidos, nas trocas com orientadores, professores e companheiros do curso, que em uma rede dialógica, de escuta e de trocas, somaram suas vozes e conhecimentos para a constituição deste. E a ecoformação é marcado nesse período de produção, pelos espaços que frequentei como a universidade, seminários, congressos, as redes sociais e páginas virtuais diversas e nos ambientes informais que muitas vezes auxiliaram e influenciaram a reflexão do que investigava no momento. Investigamos e analisamos esta tríplice separadamente, mas entendemos que não ocorrem isoladamente.

Concluímos que o processo de *trans*formação investigada no ciberespaço é compreendida como infinita por sermos seres inconclusos e inacabados em permanente e constante processo transformativo e as três dimensões - auto, hetero e ecoformação – se apresentam entrelaçadas em um movimento simultâneo e constante. Ressaltamos que a investigação da *trans*formação docente ocorreu em um diário virtual no ciberespaço, mas apresenta expressões humanas do contexto real. Sendo assim, compreendemos que esta concepção de *trans*formação, aqui apresentada, ilustra seu processo tanto no mundo virtual como seu processo no mundo real.

Em vista dos argumentos apresentados, somos levadas a acreditar que a escrita das narrativas (auto)biográficas reflexivas das práticas docentes marcam o protagonismo do professor nas mudanças educacionais e a valorização destas escritas é considerada neste estudos como uma valiosa e potente ferramenta no processo da *trans*formação. Os saberes refletidos individualmente e coletivamente constituem corpos de conhecimentos oriundos de situações reais cotidianas e de todas as experiências dos inúmeros sujeitos envolvidos nesse processo. Corpos de conhecimentos constituídos narrativamente que por consequência, constituem um saber docente, um saber de ensino. Percebemos nas narrativas investigadas, práticas pedagógicas que já foram testadas, refletidas, experimentadas, rejeitadas ou admiradas, como também conjunto de instrumentos pedagógicos vivenciados por professores que realmente dedicaram tempo de sua vida profissional e pessoal, na sua dimensão cultural e nas suas limitações a exercitar e experimentar quais práticas potentes para se construir um cotidiano na sala de aula.

Essas narrativas e experiências, que surgem na sala de aula de um cotidiano real, apresentam inúmeras dificuldades, que muitas vezes não são levadas em consideração nos discursos que emergem de dentro da academia ou de outros espaços formais de formação, sendo

que estas constituem nossas ações e precisam ser colocadas em diálogo se realmente temos o interesse de promover uma formação docente nos princípios de uma educação libertadora que se acredita nos docentes, discentes e tantos outros inúmeros protagonistas da educação como produtores de conhecimentos e saberes legítimos. Assim, as narrativas digitais compartilhadas e refletidas em coletivo docente no ciberespaço, podem não mudar o mundo, mas sim nos ajudar a contar, inventar, reinventar, constituir e construir o mundo, além de nos favorecer sentido para ressignificarmos e transformarmos nossas práticas em coletivo docente que também se organizam no espaço virtual.

Conclui-se que as narrativas (auto)biográficas docentes digitais, compreendidas como expressões das experiências humanas carregadas de emoções e de vivacidade do cotidiano real, documentadas em diário virtual e compartilhadas no ciberespaço em um movimento de troca, partilha, refletidas, discutidas e ressignificadas entre os pares, neste caso, com os seguidores que interagem e consomem, possibilita e favorece a *trans*formação.

Consideramos que apresentar a proposta de investigar um produto já existente, em um movimento diferente do proposto do Programa, como foi o caso do produto analisado, a página no *Facebook* "Diário de bordo – Alfabetização", nos permitiu exibir ao final da pesquisa, resultados da aplicabilidade e aceitação no meio de circulação proposto. Percebo este produto como ferramenta de pesquisa, instrumento para o exercício metodológico de escrita das narrativas (auto)biográficas docentes, espaço potente no processo *trans*formativo, espaço de guarda, registros e documentações pedagógicas virtuais das práticas docentes. Por fim, creio que a página no ciberespaço tenha inspirado muitos de meus pares e são as suas mensagens que trago para ilustrar o retorno da aceitação e aplicabilidade do produto aqui exposto, como pode ser visto no quadro a seguir,

Quadro 10 - Mensagens de seguidores – Aplicabilidade e aceitação do produto

(continua)

MENSAGENS DE SEGUIDORES / APLICABILIDADE E ACEITAÇÃO DO PRODUTO

Quadro 10 - Mensagens de seguidores – Aplicabilidade e aceitação do produto

(continuação)

Quadro 10 - Mensagens de seguidores – Aplicabilidade e aceitação do produto

(conclusão)

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Nestas palavras finais termino por ressaltar, como contribuição mais importante deste trabalho e como seguidora ressignificadora do século XXI, a evidência das narrativas (auto)biográficas docentes, em diário virtual no ciberespaço, como outros modos e espaço para constituir o processo *trans*formativo docente que emerge do saber docente e das práticas cotidianas. Como um ser inacabado e inconcluso em constante e permanente processo transformativo, a dissertação se conclui nestas folhas, mas continuo no percurso infinito de meu processo transformativo para além deste. A formação como *Trans*formação é um ato libertário!

REFERÊNCIAS

ADMINISTRATOR, BioGraph. **Bem vindo à BioGraph**. 2016. Disponível em <http://biograph.org.br>. Acesso em: 17 de nov. 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores** In:_____. O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999, p.1-30. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: < http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 31, jul. 2019.

_____. **Tecnologias digitais, linguagens e currículo:** investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas. 2014. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_16_tecnologiasdigitais.pdf> Acesso em 02, ago. 2019.

_____. (2014). **Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem**. *EmRede: Revista de Educação a Distância, 1*(1), 32-50. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/ view/10> Acesso em 10, jul. 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; RODRIGUES, Alessandra; VALENTE, José Armando. **Currículo, narrativas digitais e formação de professores:** Experiências da pós-graduação à escola. Revista Portuguesa de Educação, vol.30 no.1 Braga jun. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v30n1/v30n1a04.pdf>. Acesso em 04, ago. 2019.

ALVES, Armando Damião Nunes;COUTINHO, Clara Pereira. **Digital storytelling nas aulas de geografia:** um estudo com alunos do 10º ano. 2012. Disponível em: < http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23659/1/Armando%20Dami%c3%a3o%20Nunes%20Alves.pdf>. Acesso em 04 ago. 2019.

AMANTE, Lúcia; ISIDORO, Anabela. **Alunos com necessidade educativas especiais:** O *Digital Storytelling* como estratégia de aprendizagem da Língua Materna**.** TicEDUCA III Congresso Internacional das TIC na Educação – Instituto de Educação, Lisboa, 2014. (p. 1208-1216).

ANDRADE**,** Ludmila Thomé de. **A escrita dos professores:** textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a10v2485.pdf> Acesso em: 16, jun. 2018.

_____. **A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores.** RevistAleph. Experiências Instituintes. ISSN 1807-6211. ANO XI - Número 22. Dezembro 2014.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

_____. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política. v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta de Morais; AMADO, Janaina. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191. Disponível em <http://letrasorientais.fflch.usp.br/sites/letrasorientais.fflch.usp.br/files/A%20Ilus%C3%A3o%20Biogr%C3%A1fica_0.pdf>. Acesso em 18, nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Seção, p.3. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de fev. 1998.

CABRAL, Plínio. **A Nova Lei de Direitos Autorais**. 3ª edição. Ed. Sagra Luzzatto, 1999.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>. Acesso em 04, jun. 2018.

_____. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2012, 314 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=MsVoDwAAQBAJ&pg=PA71&lpg=PA71&dq=col%C3%B3quio+sobre+as+hist%C3%B3rias+de+vida+1986&source=bl&ots=grmMtd0NXz&sig=trIDy1CA4Ty1pOnloOCYU-uepi4&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiPper7mt_eAhWKkpAKHbHcDSMQ6AEwA3oECAkQAQ#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 17, nov. 2018.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília/ DF. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981>. Acesso em 23, set. 2019.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Razão e sensibilidade no texto publicitário**. 2 ed. São Paulo, Futuro, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

DERTOUZOS, Michael Leonidas. **O que será:** como o novo mundo da informação transformará nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DURAN, Marília Claret Geraes; BAHIA Norinês Panicacci. **Biografias Educativas:** contribuições teórico-metodológicas ao estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado de; BÔAS,Lúcia Pintor Santiso Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira; DURAN, Marília Claret Geraes(orgs.). Representações Sociais: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Coleção Formação do Professor, v.5, 2011. P.85-108.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar:** fragmentos de complexidade das redes vividas**.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

_____. **Pesquisa com o Cotidiano**. In: *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 98, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em 25, ago. 2017.

FIGUEIREDO, José Carlos Teixeira. **Digital Storytelling no eLearning:** estudo de caso da sua aplicação a um módulo no ensino superior. Lisboa, 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2014. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3472/1/TMPEL_Jos%C3%A9CarlosFigueiredo.pdf> Acesso em 05 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. O **Papel da Educação na Humanização.** Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, p. 123-132, out., 1969.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa**;** (Coleção Leitura) – 30ª Edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADAMER, Hans George. **El giro hermenéutico**. Cátedra: Madrid, 1998.

GADOTTI, Moacir. **As muitas lições de Freire**. In: McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs). Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-34.

GOODSON, I. **El estúdio de lãs vidas Del profesorado**: problemas y posibilidades. In: GOODSON, I. (ORG.). Histórias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro. 2004, p. 297-313.

HAMMOUTI, Nour-Din El. **Diários etnográficos "profanos" na formação e pesquisa educacional.** Revista Europeia de Etnografia da Educação. Vol. 1, nº 2. p. 9-19. 2002. Disponível em <http://socioconstructivismo.unizar.es/wpcontent/uploads/2010/07/REE2.pdf#page=9> . Acesso em 19 de nov. 2018.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios :** síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro, 2016. 108p. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-240-4398-7 Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em 14 de out. de 2016.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo.** 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996.

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

LAMBERT, Joe. **Digital storytelling cookbook and traveling companion**. Berkeley, CA: Digital Diner, 2003. Disponível em: <http: //www.storycenter.org/cookbook.pdf> Acesso em 07 de jul. 2019.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação** - Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011 – disponível em: <file:///C:/Users/artur/Downloads/2444-9901-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 03, set. 2017.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. . In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **Tremores- Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEMOS, André - **Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/140429770509861442583267950533057946044.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2014.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Elizabeth Gonzaga; SANTOS, Eumara Maciel dos. **Sintomas da escrita contemporânea:** o sucesso mercadológico das autobiografias. In: OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; JUNIOR, Dilton Ribeiro do Couto; WORCMAN, Karen (orgs). **Narrativas digitais, memórias e guarda.** 1. ED. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; OLIVEIRA, Adriana Silva; GÓES, Elaine Gesibel Teixeira; DIAS, Priscila Dayane de Almeida; EUGÊNIO, Ana Carolina. **DIÁRIO PIBID:** UMA EXPERIÊNCIA DE REGISTRO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Nov. 2011. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5060_3117.pdf>. Acesso em 15, mar. 2019.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela:** Saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**.** Tese de doutorado - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 220f. 2016

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Expedição pedagógica e coletivos docentes na América Latina: outros modos de formação.** e-Mosaico - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 6, n.11, p. 42-52 – ISSN 2316-9303 - abril. 2017.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. **A formação tem de passar por aqui:** as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

_____. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas (1999) - Denise Trento Rebello de Souza; Flavia Medeiros Sarti.: Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. - 1 ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p.23-36.

_____. **Pedagogia:** a terceira margem do Rio. Instituro de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em:

<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf> . Acesso em 27 de março e 2018.
_____. (Org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto, 1999.

_____. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2007

NÚÑEZ, Antonio. **É melhor contar tudo:** o poder da sedução das histórias no mundo empresarial e pessoal. Trad. Marylene Michael. São Paulo: Nobel, 2009.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. **Práticas de iniciação à docência:** o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 639-660, abr./jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/9921/12431>. Acesso em 15, mar. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de OLIVEIRA e. **Narrativas visuais**. Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Caxias do Sul/ RS, ISSN 1808-7655. Ago.2019. Disponível em <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/narrativas_visuais.pdf> Acesso em: 28 jul. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. (2011). **A experiência em formação**. Educação, 34(2), 147-156. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058004> Acesso em: 01 ag. 2019.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida:** entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

_____. De l'air: essai sur l'écofromation. Paris: Paidéia, 1992.

_____. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-346, maio/ago. 2006.
_____. **Experiências de vida e formação docente** – religando os saberes. IN: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Orgs.). Os sete saberes necessários à educação do presente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 185-225.

PORTA, Luis Gabriel; FLORES, Graciela Nelida. **Narratividad e interpretación:** nexos entre la investigación narrativa y la hermenêutica. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 02, n. 06, p. 683-697, set./dez. 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. In: _____; _____ (Org.). *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfmemorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de.**Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. Cadernos do CERU, São Pauo, n.16, p. 107-115, nov. 1981.

REYNOLDS, Garr. **Dana Atchley (1941-2000):** um pioneiro do storytelling digital. Fonte: Presentation Zen. 26 de Julho de 2005. Disponível em: <https://www.presentationzen.com/presentationzen/2005/07/dana_atchley_19.html>. Acesso em 04 de ago. 2019.

RICOEUR, Paul. **Hermenéutica y estructuralismo.** Buenos Aires: La Aurora, 1975a.

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

ROBIN, Bernard. (2008). **Digital storytelling:** A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into Practice , 47, 3, pp. 220-228.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democracia e participação**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS. Rosangela Padilha Thomaz dos. **As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores**. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SARTON, May. **May Sarton:** A Self-Portrait. New York: Norton, 1982, apud CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio; WELER, Kely Cristina Enis; WENDLING, Cléria Maria. **O diário de bordo na formação de professores: experiência no PIBID de pedagogia.** Espaço Plural. ISSN 1518-4196. Nº 26. p. 88-99 . 1º Semestre 2012. Disponível em < http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/viewFile/8306%20/6128>. Acesso em 15, mar. 2019.

SIMÕES, Robson Fonseca. Memórias digitais**:** escritas sobre a vida escolar em redes sociais. In: OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; JUNIOR, Dilton Ribeiro do Couto; WORCMAN, Karen (orgs). **Narrativas digitais, memórias e guarda.** 1. ED. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **La reserche (auto)biographique et l'invention de soi au Bresil**. Colloque International (1986-2007) Le Biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler Langues, cultures et formation. Université FrançoisRabelais, Tours-França. 25-27 juin 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

_____.(**Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (orgs). Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

STORYCENTER. **Nossa história**. 2015. Disponível em <https://www.storycenter.org/press>. Acesso em: 04 de ago. 2019.

SUÀREZ, Daniel Hugo. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas**. Una estrategia para la formación de maestros. MECyT / OEA, Buenos Aires, 2005

VALBUENA, Leonor Rodrigues.; FORERO, Nubia. **El viaje como alternativa de formacion em la expedicion pedagógica.** Revista Educación y Cultura "25 años del Movimiento Pedagógico". No. 77 – diciembre. Bogotá, D.C.FECODE, 2011.

WARSCHAWER, Ceília. **A roda e o Registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEINBERGER, D., **Why Open Spectrum Matters.** The end of the broadcast nation. 2003. Disponível em: <https://ecfsapi.fcc.gov/file/6513404739.pdf>. Acesso em 3 de abril de 2016.

XAVIER, Antônio Carlos. **Reflexões em torno da escrita dos novos gêneros digitais da internet**. Revista Investigações. V. 18. nº.2, 2005. Disponível em: < https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484/1157 > . Acesso em 12 de out. de 2017.