



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem

FRANCIELI APARECIDA DIAS FAGUNDES

**CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO E
PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES E INDÍCIOS DE NOVOS
LETRAMENTOS**

CAMPINAS

2019

FRANCIELI APARECIDA DIAS FAGUNDES

**CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO E
PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES E INDÍCIOS DE NOVOS
LETRAMENTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pela aluna Francieli Aparecida Dias Fagundes e orientada pelo Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva

**CAMPINAS
2019**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

F139c Dias Fagundes, Francieli Aparecida, 1995-
Contribuições de um curso de extensão na formação e prática docente :
possibilidades e indícios de novos letramentos / Francieli Aparecida Dias
Fagundes. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Petrilson Alan Pinheiro da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Multiletramentos. 2. Tecnologia - Desenvolvimento. 3. Professores -
Formação. I. Pinheiro, Petrilson Alan. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Contributions from an extension course in training and teacher
practice : possibilities and clues of new literacies

Palavras-chave em inglês:

Multiliteracies

Technology - Development

Teachers, training of

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Petrilson Alan Pinheiro da Silva [Orientador]

Marcelo El Khouri Buzato

Sandro Luis da Silva

Data de defesa: 30-08-2019

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8152-5719>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5263622667574001>



BANCA EXAMINADORA:

Petilson Alan Pinheiro da Silva

Marcelo El Khouri Buzato

Sandro Luis da Silva

**IEL/UNICAMP
2019**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

“O todo é algo muito maior do que a simples soma das partes”

Lemke (1998, p. 285)

DEDICATÓRIA

À minha vovó, Maria Inês de Oliveira, que deixou de estar entre nós fisicamente nos momentos finais de escrita desta dissertação, mas que fala ao meu coração todos os dias, lembrando-me a importância da fé, da esperança, do respeito e do amor, ajudando-me a acreditar que posso contribuir para um mundo “melhor”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha história, pelas oportunidades ao longo da minha trajetória até aqui, por fazer-me sentir a Sua presença nos dias felizes e nos dias difíceis, por ser o meu amparo e a minha proteção.

Aos meus pais, Francisca e Jorge, por todo o amor com que me educaram, por nunca permitirem que o essencial faltasse a mim. Por me ensinarem a importância de ir à luta e de ter fé. Por compreenderem as minhas escolhas e permanecerem ao meu lado, apoiando-me, ouvindo-me, oferecendo sempre os incomparáveis abraços de pai e de mãe.

Aos meus estimados avós, pelas histórias, pelos exemplos, pelas orações, pelas demonstrações de amor e de cuidado, pelas palavras constantes de apoio.

Ao meu marido, Everson, pelo companheirismo e pela cumplicidade. Por compreender os meus momentos de ausência, pelo bom humor e pelas palavras diárias de ânimo. Por se esforçar, junto a mim, para a realização de meus, nossos, sonhos.

À D. Ana, por me acolher em sua casa no período de minha estadia em Campinas, pelas conversas, pelos conselhos, pelo apoio constante e por fazer com que eu me sentisse parte de sua família, que tornou-se extensão da minha.

Ao professor Petrilson, pela confiança depositada em mim e em minha pesquisa, pela compreensão e pela paciência durante o processo de orientação, pelas leituras sempre cuidadosas de meu trabalho e pelos comentários precisos.

Aos professores Marcelo Buzato e Érica Lima, por participarem da minha banca de qualificação e pelos apontamentos tão relevantes para a continuidade do processo de construção da minha pesquisa e, conseqüentemente, desta dissertação.

Aos professores Marcelo Buzato e Sandro Luis, por participarem da minha banca de defesa e por fazerem parte, assim, de um momento tão singular de crescimento acadêmico e pessoal.

Ao GP Multi (Rosane, Keila, Mayara, Laís, Gláucia, Cláudia, Deise e Jonathan que, infelizmente, não está mais entre nós), nosso grupo de pesquisa, pelo acolhimento, pelos diálogos sempre produtivos e pelas palavras sempre sensíveis e sábias de acordo com cada fase no decorrer do percurso de minha pesquisa.

À Rosane, pela amizade e pelo companheirismo, por estar ao meu lado em momentos muito significativos vivenciados em meu contexto de geração de dados.

Aos participantes da minha pesquisa, pela disposição, pelo entusiasmo, pelas trocas, pelos diálogos e por acreditarem na importância de se repensar a educação, transformando muitas de suas limitações em oportunidades.

Aos amigos da infância, da adolescência, da graduação, que, apesar das distâncias espaciais e temporais, têm parte importante em mais um ciclo que chega ao fim em minha vida.

Aos amigos da pós-graduação, de modo especial, Daniel, Mariana, Luana, Tiêgo, Ludmilla, Izadora e Bruno, pelo convívio tão harmonioso, pelo carinho em todos os nossos encontros, pelas trocas e pelos diálogos que davam vigor à jornada.

A todos os professores, professoras, funcionários e funcionárias do IEL que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão do meu mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A apropriação cada vez mais significativa das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação vem fazendo com que as discussões acerca dos modos de interação, de leitura e de produção escrita, nas diversas situações sociocomunicativas cotidianas, ganhem outras perspectivas, o que nos leva a refletir sobre a importância da (re)definição dos sentidos de “escola”. Entre os estudos que passaram a ser empreendidos no que concerne à educação, estão os relacionados aos Multiletramentos e aos novos letramentos. Considerando a pertinência desses dois conceitos para a educação contemporânea, e tendo ciência de que ainda há questões de suma importância a serem repensadas, como a da formação docente para o trabalho com novas tecnologias, esta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, tem por objetivo analisar possíveis contribuições de um curso de extensão, cuja temática está centrada nos Multiletramentos e nos novos letramentos, para o processo de formação continuada dos professores e das professoras cursistas, no que diz respeito à possibilidade de constituição de um novo *ethos*, de uma nova mentalidade, no direcionamento de sua prática docente. Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho lança mão de uma pesquisa de campo que teve como contexto um curso de extensão semipresencial oferecido por uma universidade pública do estado de São Paulo. Treze professores que atuavam em escolas públicas participaram do curso. Os dados foram gerados, inicialmente, por meio de questionários e de observação direta nos encontros presenciais que aconteceram no segundo semestre de 2017. Ademais, o contato entre pesquisadora e participantes, de modo especial quatro deles, foi mantido, a fim de que relatos de práticas posteriores ao curso pudessem ser compartilhados. O processo que envolveu esta pesquisa aponta para a importância de espaços institucionalizados onde se oportuniza a formação continuada de professores voltada para a apropriação de novas tecnologias na perspectiva dos Multi e dos novos letramentos. Por fim, a presente pesquisa defende que um processo de formação docente que dialogue com as mudanças que reconfiguram a vida em sociedade provoca a docência para uma mediação mais consciente, crítica e responsável, o que vai ao encontro de uma educação transformadora que, por sua vez, está diretamente ligada aos professores e professoras que mediam as vivências de construção de conhecimento nas práticas escolares.

Palavras-chave: Multiletramentos e novos letramentos. Novas tecnologias. Formação docente.

ABSTRACT

The increasingly significant appropriation of Digital Information and Communication Technologies has led to discussions about modes of interaction, reading and written production, in the various everyday sociocommunication situations, gain other perspectives, or what leads us to reflect on the importance of (re) definition of the meanings of “school”. Among the studies that conducted studies not related to education, are related to the Multiliteracies and the new literacies. Having a relevance of these two concepts for contemporary education, and being aware that there are still problems of important importance, such as a teacher education for working with new technologies, this research, located in the field of Applied Linguistics, aims to analyze possible contributions of an extension course, whose theme is centered on Multilaboratories and new literacies, for the process of continuing formation of teachers and teachers of course students, without respecting the possibility of constituting a new ethos, a new mentality, without directing their teaching practice. In addition to bibliographic research, this work initiates a field research that had as context a semi-presential extension course used by a public university in the state of São Paulo. Thirteen teachers who work in public schools participating in the course. The data were generated, allowed through questionnaires and direct observation at the presidential meetings that took place in the second half of 2017. In addition, the contact between researchers and participants, especially four of them, was maintained, an end of relationship of practices. after the course could be shared. The process that involves this research points to the importance of institutionalized spaces, where it is possible to enable the continuing education of teachers focused on the appropriation of new technologies from the perspective of Multiliteracies and new literacies. Finally, this research argues that a training process documents that the dialogue with how changes that reconfigures life in society and provokes a teaching for a more conscious, critical and responsible mediation, or that meets a transformative education that, In turn, it is directly linked to teachers who experience the construction of knowledge in school practices.

Keywords: Multiliteracies and New Literacies. New technologies. Teacher training.

Lista de figuras

Figura 1: Tétrade da tecnologia na sociedade.....	28
Figura 2: Processo de Aprendizagem da Pedagogia dos Multiletramento, segundo Albanese (2016, p. 48).....	43
Figura 3: “A microdinâmica da Pedagogia dos Multiletramentos”, conforme Cope e Kalantzis (2013, p. 128).....	45
Figura 4: Recorte do <i>corpus</i> para análise e discussão.....	73
Figura 5: <i>Print</i> da postagem de uma atividade no grupo da <i>Facebook</i>	77
Figura 6: <i>Print</i> da postagem de comentários no grupo do <i>Facebook</i>	79
Figura 7: <i>Meme</i> analisado na ocasião do encontro presencial sobre leitura multimodal e crítica.....	91
Figura 8: <i>Print</i> da postagem de uma atividade no grupo do <i>Facebook</i>	92
Figura 9: <i>Print</i> da postagem de uma atividade no grupo do <i>Facebook</i>	93
Figura 10: <i>Print</i> da postagem de um professor no grupo do <i>Facebook</i>	99
Figura 11: <i>Print</i> da postagem de uma atividade no grupo do <i>Facebook</i>	106

Lista de quadros

Quadro1: As cinco gerações tecnológicas de acordo com Santaella (2007).....	29
Quadro 2: Os quatro componentes da Pedagogia dos Multiletramentos segundo o NLG (1996, p. 88).....	43
Quadro 3: Algumas dimensões entre mentalidades, segundo Lankshear e Knobel (2007, p. 11). Apresentado por Rojo e Barbosa (2014, p. 8).....	47
Quadro 4: Organização do curso Multiletramentos na escola pública.....	59

Lista de siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETIC	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NLG	<i>The New London Group</i>
NLS	<i>The New Literacy Studies</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO: SOBRE O EU E A PESQUISA.....	15
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE: O (NÃO) LUGAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE	23
2.1 O passar do tempo, a educação e a tecnologia.....	23
2.2 O (não) lugar das tecnologias na educação contemporânea.....	32
2.3 Multi e novos letramentos: por que não na escola?.....	38
2.3.1 O letramento no singular com um sentido já plural	38
2.3.2 Por uma Pedagogia dos Multiletramentos.....	40
2.3.3 Novos letramentos para novos tempos.....	46
2.3.4 Os (Multi e Novos) Letramentos (Críticos)	50
2.4 A formação de professores: entre a realidade e a utopia.....	53
CAPÍTULO 3: O PERCURSO METODOLÓGICO	58
3.1 O contexto da pesquisa.....	58
3.2 Os participantes da pesquisa.....	62
3.3 Uma pesquisa qualitativa-interpretativista.....	64
3.4 A geração dos dados da pesquisa.....	65
3.4.1 O problema de pesquisa	66
3.4.2 Os objetivos da pesquisa	68
3.4.3 As questões de pesquisa	69
3.4.4 Os métodos, as técnicas e as ferramentas para a geração dos dados da pesquisa	69
3.5 O <i>corpus</i> e seu recorte.....	72
3.6 As categorias de análise.....	74
CAPÍTULO 4: OS DADOS SOB UM OLHAR ANALÍTICO	76
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
ANEXO:	119

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO: SOBRE O EU E A PESQUISA

Quando tive a oportunidade de participar, pela primeira vez, de um evento acadêmico em que pesquisadores e pesquisadoras da área de educação compartilhavam suas pesquisas - com todas as alegrias, impasses e desafios - algo que muito me marcou foi a forma como alguns começavam suas falas. Após a apresentação marcada pela formalidade que o momento pedia, eles e elas falavam sobre a relação que estabeleciam com a pesquisa, para que pudséssemos compreender a trajetória de cada um e os porquês do que veríamos a seguir. É dessa forma que inicio este texto, escrevendo para todos e todas que a ele tiverem acesso, para aqueles e aquelas que o buscarem em algum momento, sobre o eu, Francieli, sobre o eu e esta pesquisa, e sobre a minha pesquisa, que tem um sentido próprio.

Sobre o eu, falo de uma cidade pequena, Heliódora, com cerca de sete mil habitantes, localizada no sul de Minas Gerais. Na cidade, há duas escolas, uma municipal, onde estudamos até o quinto ano, ou seja, o Ensino Fundamental I, e uma escola estadual, onde cursamos o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Cresci ouvindo de minha mãe, costureira há 25 anos, e de meu pai, trabalhador rural desde sua infância, a importância de estudar para que eu tivesse mais oportunidades no futuro e uma vida mais tranquila do que a deles. Ouvia sempre também que a engenharia e a medicina eram as profissões mais promissoras. Com o passar do tempo, foi aumentando em mim o desejo de contribuir, de alguma forma, para a construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa, “melhor”, então, comecei a dizer que meu sonho era ser médica.

Foi em meu último ano na escola, contudo, que decidi refletir melhor sobre quem eu era e quem eu gostaria de ser. Um pouco tarde, mas ainda a tempo, percebi que a medicina e a engenharia não eram as únicas formas de contribuir para uma sociedade “melhor”. Sempre gostei de estudar, compartilhar conhecimentos e construí-los de modo colaborativo, e admirava, cada vez mais, o ser docente. Admirava os professores e as professoras que, apesar de todas as limitações, nos mostravam muitas possibilidades no dia-a-dia da sala de aula e, principalmente, nos davam a esperança de ingressar em instituições de ensino superior. Queria poder fazer isso por alguém um dia. Decidi ser professora e passei a lutar para que isso acontecesse.

As universidades públicas eram muito distantes de Heliódora, em vários sentidos, mesmo assim, alguns estudantes resolveram tentar chegar até elas quando souberam da existência do SISU (Sistema de Seleção Unificada). Em maio de 2013, eu e duas amigas de Heliódora estávamos na UFLA (Universidade Federal de Lavras).

Ouvindo os Discursos que circulavam na sociedade sobre as dificuldades que envolvem a profissão que eu havia escolhido, meus pais, embora felizes, questionavam a minha escolha. Todavia, com o tempo, compreenderam que ela me fazia bem e que, por meio dela, eu poderia fazer bem a outras pessoas.

Ainda no primeiro período do curso de Letras na UFLA, tive a oportunidade de ser bolsista em um projeto de iniciação científica, o que foi preponderante para a minha permanência na universidade e para os caminhos de pesquisa que eu trilharia. Estudávamos sobre a leitura hipertextual e comecei a ter contato, assim, com autores que estavam discutindo sobre as influências das novas tecnologias¹ na vida em sociedade e, conseqüentemente, nas práticas educativas. Posteriormente, tive a oportunidade de ser bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), o que fez com que as minhas perspectivas a respeito da educação se ampliassem consideravelmente. Como “pibidiana”, ficou visível, para mim, a importância de relacionar teoria e prática, assim como eram evidentes as dificuldades no que tange à apropriação² de novas tecnologias na escola, o que não a tornava impossível, mas sempre desafiadora.

No último ano de graduação, como bolsista do PIBIC/CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), busquei, a partir de minhas vivências em sala de aula desenvolvendo os projetos do PIBID, e a partir do que estava vivenciando como estagiária, refletir sobre atividades possíveis com novas tecnologias na escola. Buscando enlaçar os conhecimentos que estavam sendo construídos desde o início do curso, com as inúmeras possibilidades de pesquisa que eram vislumbradas, ao lado de um grande amigo, produzi meu trabalho de conclusão de curso (TCC) com base nas teorias da Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006) e dos Multiletramentos (*The New London Group*, 1996).

De modo concomitante à pesquisa que culminaria no TCC, acontecia o processo de seleção do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem na UNICAMP. Participei do processo, confesso sem esperança de aprovação, com um projeto que tinha como objetivo investigar, em escolas da Educação Básica, metodologias

¹ É importante esclarecer que ao escrever “novas tecnologias”, no decorrer de todo o texto que segue, quero dizer “Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação”. É importante esclarecer ainda que considero essas tecnologias novas pois passaram a ser apropriadas no século XX e ainda hoje, em 2019, estão sendo redefinidas e (re)criadas.

² Neste texto, adoto a perspectiva de apropriação ao invés de uso, entendendo que a apropriação passa de uma precondição a um sinônimo de transformação, como afirma Buzato (2010). Essa ideia se alinha à concepção de novas tecnologias que será discutida no segundo capítulo.

pautadas no uso de materiais/ferramentas/recursos didáticos (computadores e aparelhos celulares) que possibilitavam a ampliação dos multiletramentos. A UNICAMP, que também estava tão distante, passou a fazer parte da minha realidade.

Sobre o eu e esta pesquisa, meu projeto começou a ser (re)significado com os diálogos no processo de orientação e já nas primeiras disciplinas cursadas. Sabia que a limitação do tempo me impossibilitava de estudar e fazer tudo o que gostaria, e que eu ainda precisava redefinir questões que estavam muito gerais. Retomando a minha trajetória, tendo acesso às leituras propostas nas disciplinas, lendo textos de professores e professoras e ouvindo-os(as) no IEL e em outros espaços, percebia a importância da formação docente para que o trabalho com novas tecnologias, aquilo que eu buscava compreender melhor, acontecesse na escola.

Assim, o meu escopo passou a ser a formação de professores neste cenário em que a emergência e a disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (doravante TDIC)³ reconfiguram modos de interação, de leitura, de produção de sentido e de produção escrita nas diversas situações sociocomunicativas. No entanto, nesse mesmo cenário com tantas transformações, não deixo de considerar, como afirma Pinheiro (2011), que a escola parece ser uma das poucas instituições que ainda se mostram resistentes, e o ser e fazer docente parecem estar diretamente ligados a esse fato.

Assim como as discussões sobre as novas tecnologias na educação têm se ampliado, uma vez que elas assumem um papel importante na contemporaneidade, haja vista seus múltiplos efeitos na sociedade, temos acesso, cada vez mais, a estudos que versam sobre os Multi e novos letramentos. Nesse sentido, encontro nesses conceitos o embasamento para a discussão que proponho nesta dissertação, e procuro, dessa forma, correlacioná-los à formação de professores.

No tocante ao processo de formação docente, especialmente em sua fase inicial, de acordo com Gatti (2014),

quando se tece o panorama sobre a formação dos professores para a educação básica, através de dados de pesquisa disponíveis, verificamos que o cenário geral não é muito animador (Gatti, Barretto & André, 2011; Diniz-Pereira, 2011; Libâneo, 2010; Gatti & Barretto, 2009; Freitas, 2007). Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é

³ A concepção de TDIC será apresentada posteriormente neste trabalho, no capítulo teórico, mas é válido esclarecer que opto por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em concordância com Afonso (2002, p. 169) que afirma que as “tecnologias de informação e comunicação [TIC] existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX”.

processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. (GATTI, 2014, p. 36)

Em meio a essa realidade, pensar em novas tecnologias na escola na perspectiva dos Multi e novos letramentos parece apontar para a necessidade de trazer para o bojo das discussões a formação docente para que a apropriação aconteça. É importante deixar claro, já no início deste texto, que os professores são concebidos aqui, assim como em tantos outros estudos de nossa área, como mediadores⁴ no processo de construção de conhecimento, e que não queremos afirmar que o fato de as novas tecnologias não estarem efetivamente nos espaços escolares advém apenas de uma má formação docente. Todavia, se acreditamos na importância do papel dos professores como mediadores, devemos defender que a atenção voltada ao seu processo formativo pode contribuir para o seu ser e o seu fazer docente na contemporaneidade.

Diante desse quadro, o problema que motivou esta pesquisa foi o fato de que os cursos de formação inicial apresentavam, e ainda apresentam em alguns contextos, limitações para que se promovam mudanças mais efetivas na escola no que diz respeito à apropriação de novas tecnologias, com suas bases ideológicas, em práticas que dialoguem com o que propõem a Pedagogia dos Multiletramentos⁵ e os novos letramentos⁶.

Quando considero aqui as tecnologias como ideológicas, tomo com base Selwyn (2014). Conforme explica o autor, mais do que conceituar, em um sentido popular, o termo “ideologia” como um sistema geral de ideias, crenças e valores que orientam a ação, é importante ver esse conceito como político, podendo contribuir para a compreensão dos padrões de poder e dominação na sociedade contemporânea. Assim, é importante que vejamos as novas tecnologias não apenas como recursos, ferramentas, instrumentos, mas como mediadoras de processos de construção de conhecimento que não são indiferentes a posições político-filosóficas da sociedade em que existem.

⁴ A discussão sobre mediação dos professores que perpassa este trabalho baseia-se nos estudos de Vygotsky (1998).

⁵ Embora essa discussão tenha lugar mais adiante nesta dissertação, já esclareço que práticas em salas de aula, projetos, que dialoguem com a Pedagogia dos Multiletramentos visam à formação de estudantes que sejam não apenas usuários da língua/gem, mas que sejam leitores críticos e sujeitos mais agentivos em suas realidades.

⁶ A respeito dos novos letramentos, que serão discutidos no capítulo teórico desta dissertação, entre as suas implicações para o processo de construção de conhecimento, ressalto aqui a constituição de uma nova mentalidade quando nos apropriamos de novas tecnologias, o que vai ao encontro da discussão de Selwyn (2014) em que a tecnologia deixa de ser apenas instrumento para ser ideologia. No decorrer deste texto, busco esclarecer essa relação.

Feitas essas primeiras considerações, falo/pesquiso/escrevo de um lugar de professora, há pouco tempo graduada e em sala de aula, mas que já sente a importância da formação continuada para que as nossas práticas tenham uma relação mais próxima com as situações sociocomunicativas que nós e nossos educandos vivenciamos cotidianamente. Em suma, acredito que cursos e outras tantas situações de formação continuada podem auxiliar os professores a fim de que, como afirma Cavalcanti (2013), eles estejam preparados para atuar em escolas que façam sentido para uma geração muito distinta das anteriores, uma geração que precisará ser flexível e estar pronta para aprender o que ainda será inventado.

Desse modo, sobre a minha pesquisa, entre tantas possibilidades, delimito como objeto a formação docente, considerando a interface entre um curso de extensão e novas tecnologias. Sendo assim, o objetivo geral é: analisar possíveis contribuições de um curso de extensão, cuja temática está centrada nos multiletramentos e nos novos letramentos, para o processo de formação continuada dos professores e das professoras cursistas, no que diz respeito à possibilidade de constituição de um novo *ethos*⁷, de uma nova mentalidade, no direcionamento de sua prática docente.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, procuro:

- 1) Identificar e analisar, nas atividades desenvolvidas pelos professores-cursistas durante o curso e em suas práticas posteriores, indícios de um novo *ethos* e percepções sobre contribuições do processo de formação continuada para a apropriação de novas tecnologias.
- 2) Compreender de que forma um novo *ethos* (não) se materializa considerando a relação entre a Prática Situada dos professores-cursistas e a possibilidade de Prática Transformada a partir das vivências no curso de extensão.⁸

Com base nesses objetivos, delimito as questões que norteiam esta pesquisa e a escrita desta dissertação:

- 1) Como foi a abordagem do curso de extensão, no sentido de tentar contribuir para a formação continuada docente, no que tange a apropriação de novas tecnologias com base nos conceitos de Multi e novos letramentos?

⁷ A concepção de *ethos* será discutida de modo mais detido, para ser melhor compreendida, no momento do capítulo teórico dedicado aos novos letramentos.

⁸ É importante esclarecer que os pressupostos em torno do segundo objetivo específico são de que a apropriação de novas tecnologias não assegura que há uma nova mentalidade, conforme discutem Lankshear e Knobel (2007), e de que um trabalho a partir da Prática Situada nem sempre vem a ser uma Prática Transformada, ou seja, se não há aplicação adequada e criativa, se não há consciência crítica do processo vivenciado, não podemos dizer que há Prática Transformada.

- 2) Nos relatos compartilhados pelos professores-cursistas, que características, que possam ser relacionadas a um novo *ethos*, são perceptíveis, podendo levar a novos letramentos e à Prática Transformada?

No que diz respeito à organização deste texto, no capítulo 2, empreendo uma discussão teórica com base em autores que discutem questões conceituais que embasam esta pesquisa. Em um primeiro momento, procuro compreender o contexto educacional na contemporaneidade considerando as relações entre TDIC e construção de conhecimento na escola. Para tanto, lanço mão das contribuições de autores como Lévy (1999), Burbules; Torres (2004), Santaella (2007; 2013), Pinheiro (2014). Ademais, busco identificar os (não) espaços, (não) lugares⁹ que assumem as novas tecnologias na educação, trazendo para a discussão alguns momentos históricos da educação no Brasil, bem como documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular.

No segundo momento da discussão teórica, procuro escrever a respeito da importância de se repensar a educação na escola tendo em vista os Multi e novos letramentos. Assim, para precisar esses conceitos basilares, elenco, principalmente, o *The New London Group* (1996) e Lankshear; Knobel (2007). Além disso, defendo a aproximação, ou mesmo a fusão, entre os Multi e novos letramentos e o letramento crítico, tal como discutido por Luke e Freebody (1997), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2013), uma vez que acredito não ser possível a constituição de um novo *ethos* sem que esses conceitos coexistam¹⁰.

A formação de professores é discutida no terceiro momento do capítulo teórico desta dissertação, com base em autores como Tardif (2002), que concebe o saber docente como plural, sendo construído a partir da formação profissional e das experiências, com base em

⁹ A metáfora “(não) espaços” foi empregada aqui com o intento de levar a pensar sobre contextos em que ocorre a apropriação de novas tecnologias em práticas escolares, bem como sobre contextos em que essa apropriação não é percebida. No decorrer desta dissertação, de modo especial no capítulo 2, quando proponho uma discussão sobre o (não) lugar das tecnologias na escola, essa questão tende a ser esclarecida e complementada, afinal, por que (não) há espaço para novas tecnologias na escola? Desse modo, é válido reforçar: “(não) espaços ou “(não) lugares” é uma metáfora apropriada nesta pesquisa no sentido de refletir sobre um lugar físico, mas que, obviamente, é atravessado por questões ideológicas. Sendo assim, não refiro-me, diretamente, à discussão empreendida por Augé (1994) sobre lugares e não lugares antropológicos, embora suas concepções possam nos auxiliar justamente na tentativa de buscar respostas para a questão: por que é tão complexa a apropriação significativa de novas tecnologias na educação?

¹⁰ É importante esclarecer, já neste momento introdutório, que apesar de acreditar nas potencialidades de abordagens na escola que dialoguem com os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos e dos novos letramentos, acredito também na importância das práticas escolares já institucionalizadas que existem sem a necessidade de novas tecnologias, mas que também estão relacionadas às práticas sociocomunicativas que vivenciam nossos educandos.

Charlot (2005), que considera que a formação docente requer mais do que uma abordagem universitária e com base em Cavalcanti (2013), que afirma que a formação docente ainda não compreende, embora devesse compreender, a sociedade contemporânea com todas as suas peculiaridades.

No capítulo 3, apresento a metodologia desta pesquisa, que está situada no campo de estudos de uma Linguística Aplicada crítica, transgressiva, indisciplinar (Moita Lopes, 2006), atenta às relações entre sociedade e escola. No decorrer do capítulo, escrevo sobre o curso de extensão por meio do qual os dados para esta pesquisa foram gerados. Além disso, busco esclarecer questões relacionadas à natureza da pesquisa, às técnicas, aos instrumentos e aos critérios de análise dos dados.

No capítulo 4, quando analiso e discuto os dados gerados, procuro compreender em que medida um novo *ethos*, uma nova mentalidade (não) aparece como um elemento que está norteando a prática docente dos professores-cursistas, ou poderá nortear, para, então, refletir sobre possíveis contribuições do curso.

Finalizando esse percurso, nas considerações finais, retomo meus objetivos e questões de pesquisa, escrevo sobre algumas limitações e reconheço que ainda há muito caminho a ser percorrido por aqueles que têm tentado compreender a educação sendo transformada e podendo ser agente transformadora.

Para concluir o quadro introdutório desta dissertação, lanço mão de Miller (2013). A autora afirma que

A pesquisa na área de formação de professores à luz da Linguística Aplicada se justifica por quatro razões. Como área de investigação, ela traz, em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior. A quarta contribuição da área, talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores. (MILLER, 2013, p. 99-100)

Desse modo, espero que, por meio desta pesquisa, se possa, em alguma medida, ressaltar a importância de que a formação inicial e, de modo especial, a continuada dialoguem

com as mudanças que reconfiguram nossas práticas cotidianas, e salientar as contribuições da mediação docente crítica para a transformação da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE: O (NÃO) LUGAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, discuto questões relacionadas a (novas) tecnologias, à educação e aos estudos sobre Multi e novos letramentos. Além disso, considero a importância do ser e fazer docente em um contexto social de transformações tão significativas que parecem, cada vez mais, pleitear uma redefinição da escola. Assim, a formação de professores, de modo especial a continuada, tem lugar nesta discussão, uma vez que reconheço a mediação docente como de suma importância no processo de construção de conhecimento na escola e para a vida.

Para iniciar este percurso, procuro compreender, lançando mão de alguns episódios de nossa história, como a tecnologia foi, aos poucos, tendo espaço na educação.

2.1 O passar do tempo, a educação e a tecnologia

Início este capítulo me apropriando da ideia de que a metáfora do impacto¹¹ é inadequada, assim como discute Pierre Lévy no início de sua obra “Cibercultura”. Conforme esclarece o autor, falar sobre o impacto de novas tecnologias acaba conferindo a elas um sentido negativo, assim, por vezes, pode-se ir de encontro ao fato de que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura e de que por trás delas agem e reagem “ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda gama dos jogos dos homens em sociedade” (LÉVY, 1999, p. 24).

Tendo isso em vista, parece ser cada vez mais importante que olhemos para uma tecnologia não para avaliar seus “impactos”, mas para situar as irreversibilidades de seus diferentes usos, para formular projetos que explorem as virtualidades que ela transporta e para decidir o que fazer dela, como afirma Lévy (1999). É com esse olhar que dou início à minha discussão sobre o (não) lugar de novas tecnologias na educação.

Considerando a história da educação em nosso país, é possível observar as mudanças que foram acontecendo de acordo com os momentos vivenciados pela sociedade brasileira. De acordo com Freitag (1980), podemos pensar em três períodos históricos: 1º

¹¹ Para explicar a metáfora, Lévy (1999) compara uma tecnologia a um objeto que pode ser lançado (pedra, obus, míssil), e a sociedade é comparada a um alvo vivo.

período – de 1500 a 1930; 2º período – de 1930 a 1960, aproximadamente; 3º período – de 1960 em diante.

No primeiro período, abrangendo a Colônia, o Império e a Primeira República, vigorava um sistema educacional organizado e estruturado de forma excludente e seletiva, que respondia as necessidades educacionais específicas da época, sempre relacionadas, em alguma medida, à economia. Com a expulsão dos jesuítas e com a chegada de D. João VI, surgiram os primeiros cursos superiores (Direito, Medicina e Engenharia), escolas técnicas e academias, haja vista que com a abertura dos portos e conseqüente contato com outras culturas, a demanda por formação se instaurava. Contudo, a política educacional parece ter passado por modificações mais expressivas só após a Primeira Guerra Mundial.

Foi no segundo período, na década de 30, que surgiram as primeiras universidades brasileiras e quando, por meio das Conferências Nacionais de Educação, aconteceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação (Movimento Escolanovista)¹², denunciando o atraso do sistema educacional no Brasil e a não inclusão da população a um amplo processo de educação escolarizada (PIANA, 2009, p. 63). Também na década de 30, acontece a criação do Ministério da Educação e Saúde, que orientava e coordenava as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição. Passou-se a falar, então, a respeito da integração entre as escolas primária, secundária e superior, sobre o estatuto da universidade brasileira, e foi introduzido o ensino primário gratuito e obrigatório.

Na década de 40, é válido lembrar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Além disso,

a chamada “redemocratização” do Brasil, no pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a promulgação da Constituição de 1946 e o surgimento do Estado populista desenvolvimentista, trouxe novas reformas, um longo período de reivindicações, surgindo um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu diretamente no Congresso Nacional e culminou com a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões em torno dessa Lei contribuíram para conscientizar o poder político sobre os problemas educacionais. (PIANA, 2009, p. 65)

¹² O Movimento Escolanovista, também conhecido como Movimento da Escola Nova, segundo Cambi (1999) surge em resposta à sociedade industrial e tecnológica. O Movimento é inspirado por ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção individualista do homem, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha. Entre os integrantes do Movimento no Brasil estão Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Assim, a respeito do terceiro período, temos, entre outros fatos relevantes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), de 1961, concebida como a mais importante em relação à política educacional. Ademais, vivendo um período de ditadura militar (1964-1985), é importante lembrar o início das reflexões de Paulo Freire¹³ a respeito da educação de base e sua importância para o processo de conscientização e de participação dos sujeitos na sociedade por meio da leitura e da escrita.

Já após a transição do autoritarismo para a democracia, a LDB, regulamentada em 1961 e promulgada em 1996 como a Lei Federal ° 9.394¹⁴, se afirma como a legislação que, orientada pela Constituição de 1988, define e regula o sistema educacional brasileiro. É possível identificar na Lei menções à(s) tecnologia(s) desde a educação básica até a superior, incluindo a formação continuada de professores, como podemos ler no trecho a seguir:

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...] **II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

[...] § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (LDB, 1996, grifo meu)

A concepção de tecnologia expressa no documento é discutível e pode não ter relação direta com a concepção que aqui discuto, no entanto, acredito ser importante trazer para a pesquisa esse “lugar” em documentos oficiais, como a LDB, para então tentar compreender o (não) lugar nas escolas. Além disso, esclareço que realizei essa breve retomada histórica, pois, como escreve o historiador Heródoto, acredito que, para entender o presente, e até idealizar o futuro, é importante pensar o passado.

Como se pode perceber, a educação no Brasil passou por muitas transformações ao longo da história, contudo, há estabilidades¹⁵. Podemos fazer uma analogia nesse sentido,

¹³ Uma vez que acredito, como escrevo no resumo desta pesquisa, que uma educação transformadora pode ser possibilitada pelo trabalho com novas tecnologias na escola na perspectiva dos Multi e novos letramentos, julgo relevante destacar o início dessa discussão no Brasil por Paulo Freire.

¹⁴ A LDB se encontra disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 29 set 2018.

Sua última atualização aconteceu no ano de 2017, com modificações e inclusões a partir das Leis: nº 13.415, nº 13.530, nº 13.490 e nº 13.478.

¹⁵ As estabilidades as quais me refiro neste momento do texto não dizem respeito às práticas pedagógicas, aos modelos de ensino, porque defendo a importância de um equilíbrio entre o tradicional e o “novo”, mas sim à uma forma mais holística de conceber a educação.

pensando na forma como a educação brasileira teve início, respondendo a necessidades específicas de seu tempo, sem que seus ideais tivessem relação com a constituição dos estudantes como sujeitos sociais, tal como discute Freire (1980).

Embora pareça recente a discussão sobre globalização, segundo Kumaravadivelu (2006), ela é tão antiga quanto a humanidade, mas sua fase atual é dramaticamente diferente dos períodos anteriores em intensidade, mas não em intenção. O autor complementa que

De acordo com o *United Nations Report on Human Development* (1999:29), a fase atual da globalização está mudando a paisagem do mundo de três modos distintos:

- *A distância espacial está diminuindo.* As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem.
- *A distância temporal está diminuindo.* Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe. ...
- *As fronteiras estão desaparecendo.* As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação à ideias, normas, culturas e valores. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131)¹⁶

Em meio a essas mudanças que caracterizam um mundo cada vez mais considerado globalizado, ainda é visível, em diversos contextos, uma educação desatenta ao fato de que as fronteiras espaciais, temporais, de ideias, normas, culturas e valores estão se dissolvendo, uma educação que perde oportunidades de discutir questões de suma importância no processo de formação para a vida em sociedade de nossos estudantes. Assim, o que se percebe é uma educação que se assemelha à lógica de mercado. De acordo com Marrach (1996), os objetivos dessa educação do discurso neoliberal são:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios

¹⁶ Quanto ao último modo citado, é pertinente dizer que esse processo está em franca e violenta reversão, com o nacionalismo em alta nos EUA, na União Europeia e agora também no Brasil.

estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

A citação, a meu ver bastante esclarecedora no que tange à uma educação marcada pelo neoliberalismo, nos convida a, entre tantas outras reflexões possíveis, repensar os sentidos das novas tecnologias na escola. Sabemos que não basta distribuir *tablets* em escolas públicas, embora ações como essa sejam relevantes, porque podem promover mudanças no âmbito da escola no que concerne à apropriação de novas tecnologias. Todavia, não podemos desconsiderar questões como a falta de infraestrutura e as lacunas da formação docente. Afinal, quando pensamos em propostas de trabalho com novas tecnologias na escola, estamos buscando apenas um cidadão leal, competente¹⁷ (promovendo, assim, uma educação neoliberal) ou um cidadão crítico e consciente de seu papel como sujeito social?

Para pensar, entretanto, no (não) espaço das novas tecnologias na educação e nos propósitos de sua apropriação, acredito ser importante deixar claro, primeiramente, o conceito de tecnologia. De acordo com Lévy (1999), uma tecnologia não é nem boa, nem má, uma vez que isso depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista, assim como não é neutra, pois ao mesmo tempo em que abre o espectro de possibilidades, pode fechá-lo. Assim, é a forma como a entendemos e o modo como nos apropriamos dela em contextos educativos por exemplo, que determinará a sua (ir)relevância.

Etimologicamente, a palavra tecnologia, segundo Veraszto *et al* (2008, p. 62), provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, razão. Em outras palavras, segundo os autores, trata-se do estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir baseado em conhecimento e com propósito definido - frente às necessidades de determinados grupos.

Concebendo a tecnologia dessa forma, então, ela pode ser compreendida, assim como afirma Heidegger (*apud* Possamai, 2010), como uma forma de revelação da existência, um princípio de construção do mundo. Ela é formadora de uma época e expressa um modo de ser do mundo, pois faz a correspondência entre um processo de posicionamento da realidade e uma forma de pensamento. Desse modo, temos uma definição que se alinha à discussão da tecnologia como ideologia.

¹⁷ A ideia de leal e de competente advém dos estudos de Burbules e Torres (2004). Os autores explicam que: “Os sistemas organizados de educação operam sob a égide de um Estado-nação que controla, regula, coordena, comanda, financia e certifica o processo de ensino e aprendizagem. Não é de surpreender que um dos principais propósitos de um sistema educacional projetado dessa forma seja criar um cidadão leal e competente.” (BURBULES e TORRES, 2004, p. 12)

Outra concepção que julgo importante para esta pesquisa é a de tecnologia como mediadora. Se a mediação pode ocorrer por meio de um artefato¹⁸ ou de seres humanos, conforme os estudos de Vygotsky (1998), então faz sentido pensar nas tecnologias não apenas como recursos, mas também atuando na mediação do processo de construção de conhecimento.

Antes, contudo, da discussão sobre a tecnologia como ideologia ou como mediadora, pensando nos efeitos de uma tecnologia na sociedade, na década de 70, o estudioso Marshall McLuhan, junto com seu filho, criou a teoria sobre as Leis da Mídia, que estão no livro *Laws of Media: The New Science*¹⁹, onde encontramos a téttrade de uma nova tecnologia (Figura 1).

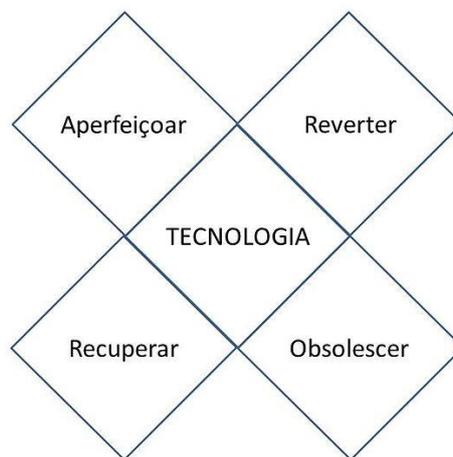


Figura 1: Téttrade da tecnologia na sociedade

Como discutido por McLuhan, e como se pode observar na figura 1, uma nova tecnologia pode melhorar o contexto no qual é inserida ou amplificar uma tecnologia que já existia (Aperfeiçoar), pode tornar obsoletos aspectos da tecnologia anterior (Obsolescer), pode trazer de volta uma fase perdida anteriormente (Recuperar), e pode se transformar quando deve ir além dos limites do seu potencial inicial (Reverter).

¹⁸ Artefatos são concebidos aqui como ferramentas que auxiliam o agir do professor. No que diz respeito à concepção de ferramentas, assim como a concepção de recursos, de acordo com Riciolli (2015) podemos considera-los como objetos usados para auxiliar o sujeito em determinada função no local de trabalho ou na vida cotidiana. São utensílios que colaboram com as ações de uma pessoa, promovendo estratégias que trazem, em alguma medida, meios para se realizar determinadas tarefas. O texto de Riciolli (2015) está disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126513/000840784.pdf>>. Acesso em: 20 out 2019.

¹⁹ MCLUHAN, M.; MCLUHAN E. *Laws of Media: The New Science*. Toronto: University of Toronto, 1988.

Essa discussão se relaciona com o que defende Santaella (2013). A autora chama atenção para o fato de que nenhuma tecnologia elimina tecnologias anteriores, embora alguns aspectos possam se tornar obsoletos, como vemos na téttrade de McLuhan. Segundo Santaella, “uma tecnologia emergente vai aos poucos, entre as outras, encontrando seus direitos de existência ao provocar uma refuncionalização nos papéis desempenhados pelas anteriores” (p. 26). A autora ainda complementa afirmando que se transpormos essas características de diversificação e hibridação para o campo da educação, distanciamo-nos da ideia de que formas emergentes de aprendizagem e novos modelos educacionais apagam as formas e os modelos precedentes. Todavia, é importante reconhecer que “cada novo estágio tecnológico introduz um modelo educacional e processos de aprendizagem que lhe são próprios” (SANTAELLA, 2013, p. 23).

As mudanças na sociedade com as novas tecnologias são indiscutíveis. Os modos como realizamos nossas tarefas diárias, como nos comunicamos, como temos acesso à informação, como construímos conhecimentos foram sendo transformados. De acordo com Santaella (2007), podemos pensar em cinco gerações tecnológicas (conforme quadro 1), que nos ajudam a compreender como essas mudanças foram acontecendo ao longo do tempo.

Gerações tecnológicas	
Primeira geração	<i>Tecnologias do Reprodutível</i> Meios de comunicação de massa eletromecânicos. Advento do jornal, da fotografia e do cinema.
Segunda geração	<i>Tecnologias da Difusão</i> Meios de comunicação em massa eletroeletrônicos. Entram no mercado da indústria cultural o rádio e a televisão.
Terceira geração	<i>Tecnologias do disponível</i> Tecnologias <i>narrowcasting</i> => dispositivos eletrônicos portáteis.
Quarta geração	<i>Tecnologias do Acesso</i> Tecnologia das redes de teleinformática. Advento da Internet.

Quinta geração	<i>Tecnologias da Conexão Contínua</i> Tecnologias móveis com acesso à rede.
----------------	---

Quadro 1: As cinco gerações tecnológicas de acordo com Santaella (2007)

Retomando a afirmação de Santaella (2013) - de que cada novo estágio tecnológico introduz um modelo educacional e processos de aprendizagem que lhe são próprios – e observando as gerações tecnológicas no quadro acima, elucida-se a importância de se (re) pensar a educação. Olhando para a realidade de muitas de nossas escolas, pode-se verificar dificuldades em realizar trabalhos significativos mediados por tecnologias ainda da primeira geração. Práticas escolares que considerem as possibilidades e as potencialidades da fotografia, do cinema, dos meios de comunicação em massa, ainda não são reais em determinados contextos. No caso de dispositivos eletrônicos, de tecnologias móveis e de acesso à Internet, há que considerar todas as limitações estruturais do âmbito escolar, além da mentalidade para a apropriação dessas tecnologias. Sem o intuito de generalizar, pois é premente considerar tantos esforços para que trabalhos significativos mediados por novas tecnologias aconteçam, saliento que os movimentos de resistência da educação às mudanças ainda são expressivos.

Se nesta pesquisa procuro discutir, de alguma maneira, a importância da apropriação de novas tecnologias na escola, tendo em vista que vivemos em uma geração que pode ser caracterizada pela conexão contínua, busco discutir a seguir, para melhor compreender, o lugar da internet na sociedade contemporânea para, posteriormente, iniciar a discussão em âmbito educacional. Assim como outras tecnologias, ela tem sido reinventada ao longo do tempo.

A Internet, muitas vezes, acaba sendo referenciada como sinônimo de *web* (*World Wide Web*), é importante esclarecer, contudo, que estamos nos referindo a coisas distintas. Enquanto concebemos Internet como uma rede que conecta milhões de pessoas pelo mundo, a *web* é a forma mais utilizada de acesso à essa rede, por meio do protocolo HTTP (sigla de HyperText Transfer Protocol. Em português, Protocolo de Transferência de Hipertexto).

No que tange à *web*, podemos dizer que nos encontramos em sua terceira geração. A respeito da primeira e da segunda, Pinheiro (2014) esclarece que

a lógica da primeira geração da *web* era do “uso” e não da “participação”; da “recepção” e do “consumo” e não da “interatividade” e da “agência”. Diferentemente do que ocorria na *web 1.0*, com a consolidação e o acelerado

crescimento da internet nos últimos anos, a partir do advento da *web 2.0*, novos mecanismos foram sendo criados, possibilitando novas condições técnicas e socioculturais para a ampliação das práticas comunicativas no mundo digital. Nesse novo ambiente, o usuário pode controlar os próprios dados. Na *web 2.0*, há, portanto, uma arquitetura de participação que inclui funcionalidades que possibilitam às pessoas não apenas receber, mas também publicar informações no sistema. (PINHEIRO, 2014, p. 144)

Nesse contexto de *web 2.0*, surge a noção de *produsuário*²⁰ (no original, *produser*, segundo Bruns, 2008), aquele que participa de práticas de *produsage* (*produsage*) ao não apenas ter acesso, editar e manipular conteúdos, mas compartilhar suas próprias produções e criar seus espaços na internet. Em relação à terceira geração da Internet, segundo Sant’Ana, Suanno e Sabota (2017),

agregando as funcionalidades das versões anteriores, a Web 3.0 é caracterizada pela interpretação semântica dos dados do usuário durante sua navegação a fim de proporcionar uma experiência personalizada de uso da rede. Na Web 3.0 a organização dos conteúdos é ordenada pelos significados. A informação produzida pelo usuário é processada para ser compreendida pelas máquinas e por outras pessoas. Por estas características, a Web 3.0 também é chamada de Web Semântica, e permite que os computadores raciocinem a partir de inferências sobre os dados disponíveis na rede. As diferentes versões e características da Web se hibridizam. (SANT’ANA, SUANNO E SABOTA, 2017, p. 166).

Em meio a uma sociedade em rede²¹, em uma era de cultura participativa, em que a Internet é considerada “um cérebro digital global” (SANTAELLA, 2013, p. 21), é válido ainda refletir sobre a importância/necessidade de uma educação para os meios, como defende Buckingham (2012). De acordo com o autor, as novas mídias/tecnologias oferecem também novas oportunidades de participação, de comunicação e de geração de conteúdos, todavia, as competências necessárias para aproveitar essas oportunidades não estão igualmente distribuídas entre as pessoas e não surgem, simplesmente, porque elas têm acesso à tecnologia. É preciso reflexão crítica combinada com análise crítica.

Diante da importância de uma educação não só por meio de, mas para as novas tecnologias, se justifica a atenção que estudiosos têm dado ao (não) espaço das TDIC na escola

²⁰ Embora esse seja um conceito pertinente e tenha embasado muitos trabalhos, hoje, ele parece redundante, pois quando falamos em usuário já nos referimos a alguém que participa de práticas diversas que envolvam leitura, produção, interação na Internet.

²¹ Para Castells (2001), a sociedade em rede é caracterizada por uma mudança em sua forma de organização social, possibilitada pelas novas tecnologias num período de coincidência temporal com uma necessidade de mudança econômica e social.

da sociedade contemporânea. Contudo, antes de passar a essa discussão, esclareço que concebo, nesta pesquisa, TDIC tal como Buzato (2016, p. 7), que afirma que:

Mais do que novos suportes ou portadores de textos, as assim chamadas tecnologias digitais da informação e da comunicação são importantes mediadores da vida social contemporânea, no sentido de que passam a enredar nossas práticas e formas de significação em circuitos informacionais vinculados a um globalismo econômico e midiático interveniente em contextos institucionais que se tornam mais desafiadores em relação às formas científicas de produção de inteligibilidade. Tais contextos, cada vez mais interconectados, nos facultam cada vez mais a produção da significação na forma de que Jay Lemke (2001) chamou de travessias, isto é, percursos atravessadores de instituições (da escola à igreja, do trabalho à família, do crime organizado ao ativismo político, da ciência aberta às culturas de fãs, e assim por diante), linguagens, mídias, gêneros e, porque não, “formas de existência” (LATOURETTE, 2013).

Se, então, as TDIC passam a ser compreendidas como mediadoras da vida social contemporânea, em que a produção de significados atravessa diferentes instituições, linguagens, mídias, formas de existência, é pertinente que se discuta em que medida elas têm sido apropriadas em práticas escolares. O que não se pode contestar é que há sempre ideologias imbricadas nas diferentes realidades quanto à (não) apropriação de novas tecnologias na educação.

2.2 O (não) espaço das tecnologias na educação contemporânea

Sociedade em rede, geração *web 3.0*, cultura da convergência²², cultura participativa²³, essas são algumas das expressões que temos ouvido falar na contemporaneidade devido à expansão de novas tecnologias. Em tempos de novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de informar, de aprender (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116), olhares têm se voltado para o espaço da escola.

Segundo Bernardino (2015), a educação se encontra em meio a profundas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, que, por sua vez, trazem implicações sociais na

²² Jenkins (*apud* Rojo; Barbosa, 2015, p. 120) define convergência como “uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente. Convergência é entendida aqui como um processo contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia, não uma relação fixa.”

²³ Também de acordo com Jenkins (*apud* Rojo; Barbosa, 2015, p. 120), na cultura participativa, “fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos”.

construção do conhecimento no ambiente escolar. Embora não seja o único lugar onde se pode construir conhecimento, se consideramos a aprendizagem ubíqua²⁴ por exemplo, a escola ainda se afirma como espaço de suma importância na formação dos sujeitos. Nela, há o encontro com a diversidade, há a mediação docente, há um espaço de trocas, oportuniza-se a aprendizagem colaborativa, podem ser criadas situações para reflexão e criticidade.

Sendo assim, tal como defende Paulo Freire, a educação pode ser compreendida como um instrumento a serviço da democratização, podendo contribuir para as vivências comunitárias dos grupos sociais e para formar pessoas participantes. É acreditando nesse propósito da educação, que ressalto a importância de, e me proponho a, tentar compreender o (não) espaço das novas tecnologias na escola.

Parece ser consensual que a educação deve continuamente abrir espaços para mudanças (além, é claro, de promovê-las), uma vez que assim pode caminhar junto à realidade na qual está inserida e viabilizar práticas escolares contextualizadas. No entanto, sabemos que isso não tem sido fácil, pois, como já dito neste texto, a escola é lugar de muitas estabilidades nem sempre positivas; ainda sim, práticas inovadoras no contexto escolar são possíveis e estão sendo compartilhadas por pessoas de vários lugares.

Em uma pesquisa na *web* sobre práticas escolares que têm acontecido por meio de novas tecnologias, entre os primeiros resultados da busca se encontra o *site* do Porvir²⁵. Nele, temos a oportunidade de ler alguns textos, na maioria das vezes notícias, sobre “Inovações em Educação”. Embora essa expressão seja genérica e possa não necessariamente envolver novas tecnologias, como veremos a seguir, para muitas pessoas, uma relação direta é estabelecida entre “TDIC” e “inovação da escola”.

O Porvir é atualizado constantemente e traz cerca de vinte notícias no decorrer de um mês. Com vistas a esclarecer a abordagem do *site*, realizei um levantamento (que considero representativo, uma vez que números semelhantes se repetem em outros períodos do ano) em setembro de 2018²⁶. Notei que dezesseis textos sobre inovações na educação foram publicados,

²⁴ Santaella (2013) considera que “aprendizagem ubíqua” diz respeito às novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis.

²⁵ Conforme definição no *site* (disponível em: <http://porvir.org/sobre-nos>), “o Porvir é uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais”. No *site*, notícias de diferentes contextos brasileiros, e também internacionais, são compartilhadas, assim, há uma diversidade quanto aos assuntos e finalidades em cada uma delas. Há ainda a possibilidade de busca pelos seguintes temas: “Currículo”, “Empreendedorismo em Educação”, “Formação do Professor”, “Gestão da Educação”, “Metodologias”, “Perspectiva do Aluno”, “Pesquisas e Debates”, “Políticas Públicas” e “Tecnologia e Infraestrutura”.

²⁶ O último acesso ao site ocorreu em 30 de setembro de 2018.

entre eles, oito se referem às novas tecnologias na escola, ou seja, a metade. Esse número pode nos levar a algumas observações, mas destaco o fato de que, quando novas tecnologias assumem um lugar na escola, projetos extremamente interessantes têm acontecido, assim como o não lugar na escola das novas tecnologias nem sempre evidencia uma educação que não está atenta à realidade, uma vez que projetos muito significativos ainda ocorrem sem TDIC. Assim, vale lembrar que pesquisas como esta não pretendem fetichizar as novas tecnologias e entendê-las como a solução para os problemas enfrentados pela escola, mas sim reconhecer que elas podem contribuir para o processo de construção de conhecimento, principalmente quando pensamos em Multi e novos letramentos.

Além de iniciativas que são compartilhadas por meio de *sites* como o Porvir²⁷, é possível perceber uma ampliação do número de pesquisadores que têm empreendido discussões sobre as TDIC e o processo de construção de conhecimento. Em revistas publicadas *on line*, em anais de eventos acadêmicos, em bancos de monografias, dissertações e teses, podemos ter acesso a um número cada vez mais significativo de trabalhos que discutem diálogos entre TDIC e educação.

Considerando esses e outros contextos, formais ou não, acadêmicos ou não, parece se explicitar a relevância de discussões sobre o lugar de novas tecnologias na educação, um lugar que tem sido percebido também em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁸. Antes, contudo, da BNCC, não podemos desconsiderar a atenção dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁹ às possíveis contribuições das novas tecnologias no âmbito escolar, lembrando que esse documento foi elaborado considerando

²⁷ Esclareço que tantos outros *sites* poderiam ser aqui elencados, entre eles inúmeros blogs como o “Tecnologia na Educação” da Nova Escola.

²⁸ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (BRASIL, 2017, p. 7). Trata-se de um documento orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).
A última versão publicada da BNCC está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 out 2018.

²⁹ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.” (BRASIL, 1997, p. 13).

propostas curriculares municipais e estaduais, e a LDB que, como já comentado neste texto, faz menções ao uso de novas tecnologias.

Embora outros documentos oficiais também abarquem questões de suma importância sobre novas tecnologias e educação, neste trabalho, lanço mão dos PCN e da BNCC, haja vista que esses são os documentos que parecem mais se aproximar das diferentes realidades dos contextos escolares no Brasil, ou seja, são conhecidos pela maioria dos professores e fazem parte dos planos de ação das escolas. Além disso, os PCN são considerados um marco para a educação brasileira nos anos 90 e, quase vinte anos depois, a BNCC vem sendo muito discutida.

No que tange aos PCN, na introdução do documento, consta que, com a construção dos primeiros computadores, passaram a ser delineadas novas relações entre conhecimento e trabalho. Nesse contexto, o papel da educação no mundo contemporâneo passa a ser redefinido, uma vez que a escola se vê diante de um horizonte mais amplo e diversificado. Assim,

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28)

Diante do que foi apresentado há pouco mais de vinte anos pelos PCN, se observarmos as práticas em nossas escolas, apesar de muitas crianças, muitos adolescentes, jovens, e até mesmo adultos,³⁰ já manusearem as TDIC com muita facilidade, ainda não

³⁰ Opto por não generalizar, pois é visível em nossa sociedade que o acesso a novas tecnologias ainda não é para todos, pois problemas de desigualdade social ainda precisam ser superados. Segundo a Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgada em fevereiro do ano de 2018, pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em cada dez casas, sete tinham acesso à internet. Os motivos mais recorrentes apresentados nos 21 247 milhões de domicílios em que as pessoas não usavam internet, foram: falta de interesse (34,8%); alto custo (29,6%); não saber usar (20,7%). Mais informações disponíveis em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=acesso%20a%20internet&searchphrase=all>>. Acesso em 01 out 2018.

É importante deixar claro que embora divulgada neste ano, a pesquisa foi realizada em 2016. Mesmo sabendo que mudanças significativas em números podem acontecer em um curto prazo, acredito que olhar para a representatividade desses dados pode nos ajudar a perceber os desafios da educação em uma realidade em que o acesso à tecnologia tem sido visto como mais um indicador de desigualdade social, como podemos ler em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/05/tecnologia/1512475978_439857.html>. Acesso em 01 out 2018.

podemos afirmar que todos estão preparados para lidar com novas tecnologias de modo crítico, uma vez que elas são vistas, na maioria das vezes, como ferramentas, como recursos, sem que haja a consciência de que são mediadoras, são ideológicas.

Quanto à BNCC, entre as dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes para a materialização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a competência 5 preconiza que se deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Em outro momento, quando expressas as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, lemos que uma delas é:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63)

Dentro do componente “Língua Portuguesa” e do eixo “Leitura”, a Base estabelece que no processo de reconstrução e de reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, é importante:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2017, p. 70)

Como se pode observar por meio do trecho acima, os redimensionamentos das práticas de produção e de leitura, o fato de que a primazia do verbal divide espaços com abordagens que incorporam o digital, o multissemiótico, as novas tecnologias como mediadoras no processo de construção de conhecimento, passam a ser questões abordadas na Base.

Além desses, outros tantos trechos poderiam elucidar o lugar das novas tecnologias na BNCC³¹. Todavia, é importante destacar que, pela primeira vez, considera-se em um documento oficial da educação no Brasil os Multi e novos letramentos, o que reafirma a pertinência de discussões que vêm sendo empreendidas há alguns anos nessa direção. Conforme esclarece a Base,

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2017, p. 68)

Além do que podemos considerar um avanço da Base quanto à ampliação de discussões conceituais, é válido fazer uma comparação no que diz respeito à forma como as novas tecnologias são abordadas nos dois documentos. Embora nos PCN já seja possível perceber um olhar voltado para a formação de valores e atitudes, o documento parece ainda privilegiar o uso da tecnologia como um “instrumento de aprendizagem” apenas, prevendo uma formação adequada às novas necessidades da vida moderna (PCN, 1997, p. 138), seguindo, assim, uma lógica de consumo³².

Já na BNCC, é possível observar que as novas tecnologias aparecem de modo mais articulado às diversas formas de participação em práticas da vida cotidiana na contemporaneidade. O documento vai além da perspectiva do “uso” quando considera que, por meio de novas tecnologias, nossos estudantes podem ampliar a compreensão de si mesmos, do

³¹ As expressões “tecnologia”, “tecnologias”, “recursos tecnológicos”, “novas tecnologias”, aparecem mais de cem vezes na atual versão da BNCC.

³² Essa consideração é feita neste trabalho apenas com o intuito de comparação de abordagem. É importante afirmar, mais uma vez, a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais desde que foram publicados, mas sabendo da importância de que as discussões se ampliem e mantenham diálogos com a sociedade em constante mudança.

mundo em que vivem e das relações das quais são parte. Assim, o que está sendo proposto na BNCC é, além da apropriação como recurso, a compreensão e até mesmo a criação de TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

“Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). É esse o movimento possível de se perceber na atual versão da BNCC, em que as novas tecnologias parecem assegurar o seu lugar e os Multi e novos letramentos começam a ganhar espaço. É sobre eles o próximo momento deste capítulo.

2.3 Multi e novos letramentos: por que não na escola?

Antes de tentar responder a pergunta que intitula esta seção, acredito na importância de precisar e situar os dois conceitos que, para esta pesquisa, são tão caros. Afinal, o que são os multiletramentos e os novos letramentos? Porém, para que cheguemos a essa discussão, faz sentido pensar, primeiramente, de que forma os estudos relacionados ao(s) letramento(s) têm avançado no Brasil.

2.3.1 O letramento no singular com um sentido já plural

Para Soares (1999), “letramento” é uma palavra que chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas em meados de 1980. Embora o termo em inglês *literacy* estivesse dicionarizado como alfabetização, a autora esclarece as distinções entre alfabetização e letramento ao afirmar que um indivíduo pode não saber ler e escrever, sendo considerado analfabeto, mas se envolver em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, ser letrado para agir em determinadas situações sócio comunicativas. Sendo assim, pode-se afirmar que letrado é o indivíduo que participa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da língua. Desse modo, as discussões sobre letramento surgem, de acordo com Magda Soares, diante da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas que as práticas do ler e do escrever que são resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

Kleiman (1995), que também muito contribuiu para os avanços dos estudos relacionados ao letramento no Brasil, evidencia o distanciamento das práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola, instituição considerada por ela como a mais importante das agências de letramento.

Essas discussões tiveram como base o movimento dos Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies – NLS*), que se consolidou na década de 80. Conforme Terra (2013), essa nova perspectiva de estudos referidos ao letramento traz princípios e pressupostos teóricos importantes, dos quais se destacam, por exemplo, dois pares de conceitos-chave: o binômio modelo autônomo e modelo ideológico de letramento; e dois componentes básicos do letramento, quais sejam os eventos e as práticas de letramento.

Em relação aos modelos autônomo e ideológico de letramento, enquanto no primeiro o foco está no indivíduo, desconsiderando-se a natureza social do letramento e o caráter plural de suas práticas, no segundo, há o reconhecimento de que as práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo da história. Segundo Terra (2013, p. 45) o modelo ideológico defende que:

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade.

A respeito dos dois componentes básicos do letramento, práticas e eventos, segundo Street (2014),

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 18).

Diante dessa definição, dois conceitos estreitamente relacionados podem ser considerados. Assim, os eventos de letramento, que acontecem em diferentes espaços sociais, com funções e de formas diversas, são, na verdade, episódios observáveis que resultam de práticas de letramento e que são moldados por essas práticas, como afirmam Barton, Hamilton e Ivanic (2000). Desse modo, ao ler uma notícia, ao escrever uma mensagem e enviar um e-mail, ao postar e comentar em *sites* de redes sociais, ao anotar tarefas em uma agenda, ou seja, ao constituir e participar de eventos de letramento, o fazemos a partir de nossas vivências, de nossas práticas de letramento, que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, e, por isso, são consideradas mais abstratas.

Considerando esses dois conceitos, segundo Bragança e Baltar (2016), para a esfera escolar, as implicações mais gerais sugerem que a ação docente deve desvelar quais são os

valores associados às práticas de letramento dos estudantes, para, assim, intervir, de modo eficaz, nos eventos de letramento, nos usos reais da língua(gem). Podemos relacionar essa ação docente discutida a partir dos NLS ao que propõe a Pedagogia dos Multiletramentos quando esta apresenta como um de seus componentes a Prática Situada³³, sinalizando a importância da imersão nas vivências dos estudantes, como será discutido na seção seguinte.

Tendo em vista a pesquisa que compartilho por meio desta dissertação, é possível estabelecer ainda outras relações com os conceitos mencionados dentro do arcabouço teórico dos NLS. Como já explicitado, o curso de extensão que se configurou como campo de geração de dados para esta pesquisa tem sua temática centrada nos multiletramentos e novos letramentos. Assim, o que se buscou no decorrer do curso foi oportunizar vivências teórico-práticas que contribuíssem para a formação continuada dos professores-cursistas no que tange à apropriação crítica e consciente de novas tecnologias em suas práticas escolares. Diante disso, pode-se dizer que o que se preconizou, então, foi o modelo ideológico de letramento, uma vez que, em nossas discussões, as práticas de letramentos eram sempre concebidas como sociais e como aspectos da cultura e das estruturas de poder de nossa sociedade.

Não se pode negar a complexidade disso. A compreensão de que nossas práticas não são neutras ainda não sucede em inúmeros contextos, inclusive na escola. Desse modo, faz sentido pensar na importância de sujeitos com uma nova mentalidade, mais atentos ao fato de que nossas práticas, por serem socialmente situadas, são ideológicas, de que as novas tecnologias das quais nos apropriamos a todo momento na contemporaneidade são ideológicas.

Em suma, é importante que fique claro que, nos NLS, a perspectiva de práticas de letramento vai além da aquisição de habilidades para o uso da língua(gem). O letramento passa a ser concebido como prática social, o que faz com que se reconheça a existência de múltiplos letramentos, haja vista que variam de acordo com o espaço e o tempo em que se situam. Entre esses múltiplos letramentos, estão aqueles ligados, em alguma medida, às novas tecnologias que redefinem muitas de nossas práticas cotidianas. Posto isso, novos estudos vão sendo empreendidos com vistas a compreender o momento que se vivencia para ser e agir de modo consciente. A seguir, serão apresentados dois desses estudos, os concernentes aos multiletramentos e aos novos letramentos, perspectivas que são fundantes para esta pesquisa.

2.3.2 Por uma Pedagogia dos Multiletramentos

³³ Esclareço que a Prática Situada e os outros componentes da Pedagogia dos Multiletramentos serão apresentados na seção seguinte.

Na década de 1990, em meio às transformações na sociedade que demandavam mudanças na educação, um grupo³⁴, que ficou conhecido como *The New London Group* (NLG), a fim de abordar a questão mais ampla dos propósitos da educação, se reuniu para consolidar e estender discussões a respeito das relações entre: a tensão pedagógica dos modelos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os recentes modos e tecnologias de comunicação; e as mudanças nos usos dos textos em locais de trabalho reestruturados³⁵ (NLG, 1996, p. 62).

Em 1996, dois anos após o início das discussões, o grupo publicou o Manifesto *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*, por meio do qual se fez conhecer o termo “*Multiliteracies*” traduzido como Multiletramentos. De acordo com o grupo, o Manifesto trata-se de uma visão teórica do atual contexto social da aprendizagem e das consequências das mudanças sociais para o conteúdo (o “o quê”) e a forma (o “como”) em uma perspectiva dos letramentos.

Assim, o termo “multiletramentos” foi escolhido para descrever dois argumentos importantes dentro da nova ordem cultural, institucional e global: i) a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, que se relaciona diretamente à multimodalidade e à construção de sentidos a partir de textos que congregam o verbal e outros recursos semióticos; ii) a crescente saliência de diversidade cultural e linguística, apontando para a importância de considerar os sujeitos como múltiplos. A esse respeito, Rojo (2012, p. 22-23) salienta que:

em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- (a) Eles são interativos; mais do que isso, colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

³⁴ O grupo, que se reuniu em Nova Londres, nos Estados Unidos, em 1994, era composto por dez pesquisadores-educadores de diferentes países: Courtney Cazden (Estados Unidos), Bill Cope (Austrália), Norman Fairclough (Grã Bretanha), James Gee (Estados Unidos), Mary Kalantzis (Austrália), Gunther Kress (Grã Bretanha), Allan Luke (Austrália), Carmen Luke (Austrália), Sarah Michaels (Estados Unidos), Martin Nakata (Austrália). Segundo eles, o fato de cada educador ser de um contexto fez com que a discussão, acontecendo mediante diferentes experiências pessoais e profissionais, fosse produtiva.

³⁵ Sugestão minha de tradução do trecho original: “the pedagogical tension between immersion and explicit models of teaching; the challenge of cultural and linguistic diversity; the newly prominent modes and technologies of communication; and changing text usage in restructured workplaces.” (NLG, 1996, p. 62)

Deixando claros os sentidos do termo, o NLG defende um ensino por meio de projetos que abarquem as dimensões profissional, pessoal e de participação cívica, para que “educadores e estudantes se vejam como participantes ativos na transformação social, como aprendizes e estudantes que podem ser *designers* ativos de futuros sociais”³⁶ (NLG, 1996, p. 64).

Considerando as mudanças nessas três dimensões (profissional, pessoal e cidadã), o grupo introduz um conceito chave, *design*, explicando que:

Somos herdeiros de padrões e de conexões de significados e, ao mesmo tempo, somos *designers* ativos de significados. E como *designers* de significados, somos *designers* de futuros sociais – futuros em locais de trabalho, futuros de cidadania e futuros na comunidade.³⁷ (GNL, 1996, p. 64)

Desse modo, diz-se que o *design* pressupõe um processo em que individual e cultural não podem ser separados (COPE; KALANTZIS, 2006[2000], p. 203), em que o que foi institucionalizado histórico-sócio-culturalmente pode passar por ressignificações. Portanto, o *design* se constitui a partir da relação entre *available designs*, *designing* e *redesigned*. Sobre essa relação, Pinheiro (2016) explica que:

Em linhas gerais, o *available designs* é aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *designing* se caracteriza pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente. O *redesigned*, por sua vez, realiza-se por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados. (PINHEIRO, 2016, p. 526)

Assim, o NLG defende a ideia de que os estudantes (*designers*) usam os *available designs* (os *designs* disponíveis) para o *designing* (a construção de algo) e para o *redesigning* (a reconstrução de suas identidades e seus futuros) em um processo que responde ao “o quê” da Pedagogia dos Multiletramentos. Na figura a seguir, pode-se observar de que forma esse processo tende a ocorrer.

³⁶ Sugestão minha de tradução do trecho original: Educators and students must see themselves as active participants in social change, as learners and students who can be active designers – makers of social futures. (NLG, 1996, p. 64)

³⁷ Sugestão minha de tradução do trecho original: We are both inheritors of patterns and connections of meaning and at the same time active designers of meaning. And, as designers of meaning, we are designers of social futures – workplace futures, public futures, and community futures. (NLG, 1996, p. 64)

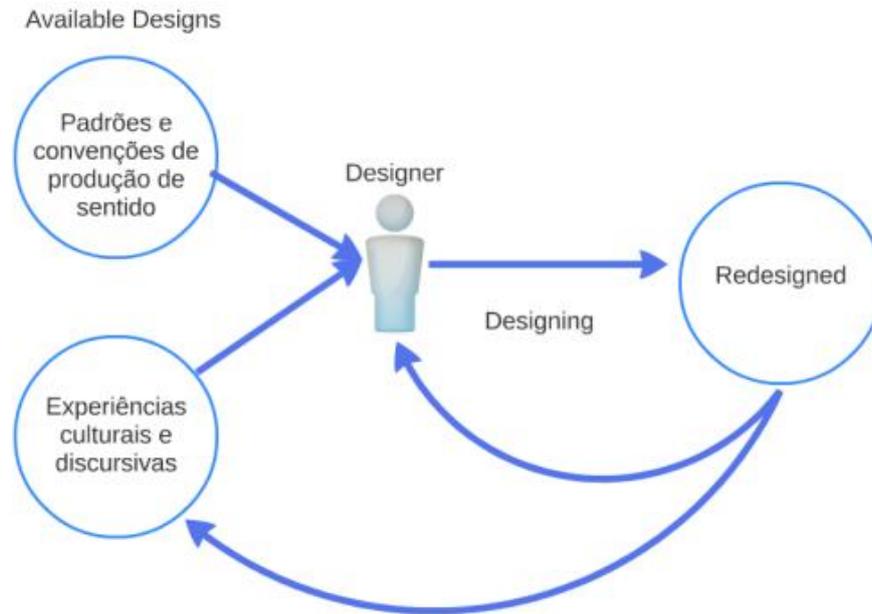


Figura 2: Processo de Aprendizagem da Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Albanese (2016, p. 48)

Considerando a figura acima, é importante afirmar, com base em Cope e Kalantzis (2006), que, para a apropriação dos *designs* disponíveis, além de termos conhecimento prático e competência técnica, ou seja, ser usuários funcionais da língua(gem) que constitui esses *designs*, é importante que os analisemos criticamente, para que, produzindo sentidos, cheguemos ao *redesign*, criando sentidos transformados e transformadores.

Como resposta ao “Como”, o grupo apresenta quatro componentes da Pedagogia: *Situated Practice* (Prática Situada), *Overt Instruction* (Instrução Aberta), *Critical Framing* (Enquadramento crítico) e *Transformed Practice* (Prática Transformada), como disposto no quadro abaixo:

Componentes da Pedagogia dos Multiletramentos	
Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo os da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas nos locais de trabalho e nos espaços públicos.
Instrução Aberta	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os

	elementos de <i>Design</i> de diferentes modos de significação.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural dos significados do <i>Design</i> . Isso envolve os alunos se afastando do que estão estudando e visualizando-os criticamente em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Reflexão sobre a prática de criação de significado. Retomada da Prática Situada de modo a refletir sobre o processo de construção e produção do significado transformado.

Quadro 2: Os quatro componentes da Pedagogia dos Multiletramentos
Adaptação do NLG (1996, p. 88)

A partir desses componentes, é válido considerar a leitura feita por Pinheiro (2016), que aponta a importância de conceber os *designs* como contingenciais. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de que a ideia de prática não precisa passar por um processo de escolarização, e que a relação texto-prática não deve ser unidirecional, mas sim multifacetada, para que, assim, faça sentido para os estudantes. De qualquer forma, essa proposta didática se mostra condizente com os princípios da pluralidade e da diversidade de linguagens envolvidos no conceito de Multiletramentos.

Contudo, como discute Rojo (2012), o grupo que propôs, inicialmente, a Pedagogia julgou necessário retroceder quando em confronto com o movimento *Back to Basics* (que previa a definição de um conhecimento básico a ser ensinado na escola, a busca da proficiência básica em leitura, escrita e matemática, ou seja, um modelo tradicional de ensino), presente nos Estados Unidos e na Europa. Assim, as propostas da Pedagogia foram substituídas por quatro ações tradicionais do contexto escolar: experimentar, conceituar, analisar e aplicar. Essas ações (que podem não ser lineares) foram discutidas por Cope e Kalantzis, que revisitaram a teoria e propuseram uma reformulação, conforme se pode observar na figura 3.

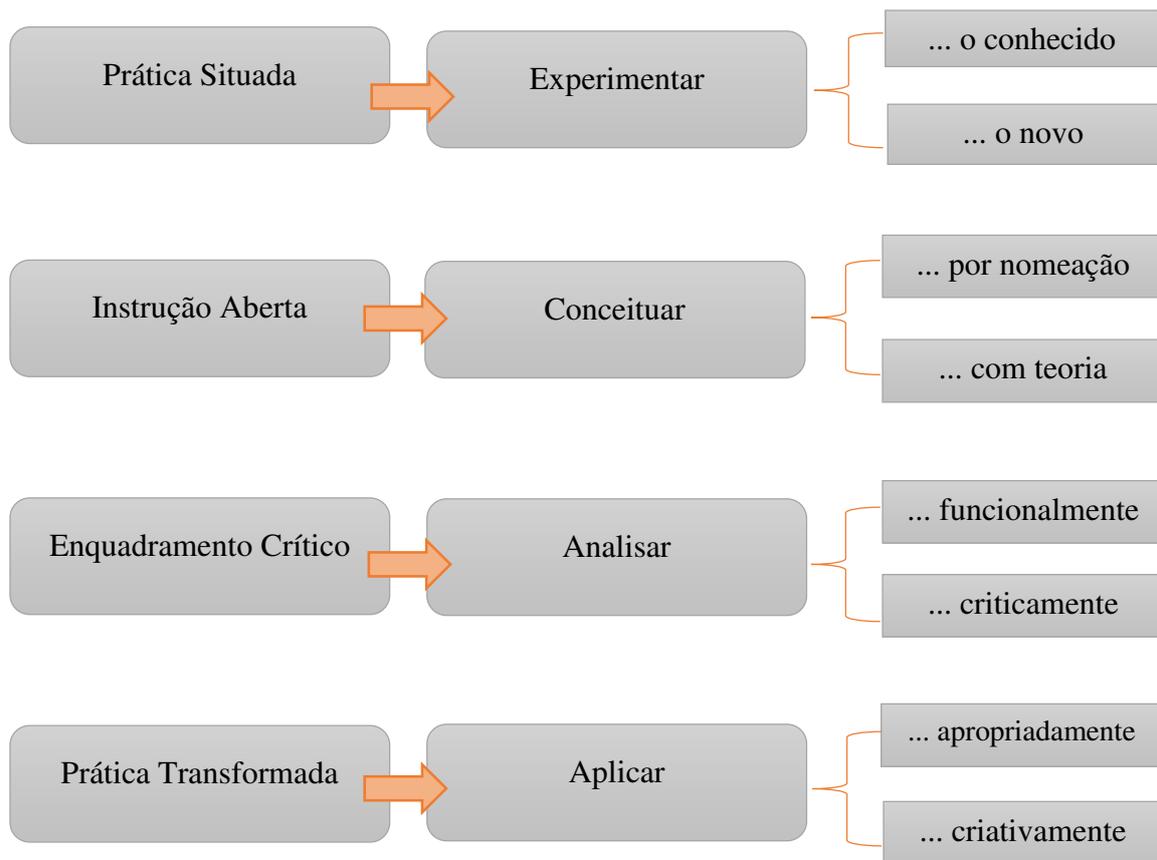


Figura 3: “A microdinâmica da Pedagogia dos Multiletramentos”, conforme Cope e Kalantzis (2013, p. 128)

A partir da figura, pode-se vislumbrar inúmeras possibilidades de práticas. O que se vê, contudo, em muitos contextos escolares, é que estudantes deixam de vivenciar esses movimentos, essas ações da microdinâmica da Pedagogia dos Multiletramentos. A mediação docente, embora não seja a única responsável por isso, tem o seu papel de relevância. Nesse sentido, os professores que participaram do curso de extensão por meio do qual os dados para esta pesquisa foram gerados, eram constantemente levados a compreender esses movimentos, mesmo que sem nomeá-los em alguns momentos, repensando, assim, suas práticas e propondo “novas”. Nos trabalhos finais apresentados pelos professores-cursistas, observa-se a importância dada à mobilização das ações de experimentar, conceituar, analisar e aplicar na construção de suas propostas de práticas mediadas por novas tecnologias.

Considerando essa reformulação feita por Cope e Kalantzis (2013), pode-se perceber que, mesmo com outros termos, continua-se reafirmando a importância da escola como lugar não só de alfabetizar, mas de multiletrar, ao abrir espaços para as diferentes práticas de letramento que constituem a sociedade, colocando-as em discussão por um viés crítico,

voltado para a formação dos estudantes como sujeitos sociais. Desse modo, faz sentido retomar Kleiman (2005, p. 11), que afirma que letramento não é alfabetização, mas a inclui como uma das práticas de letramento que são comuns aos contextos escolares.

Tenho discutido, neste trabalho, que as mudanças na sociedade contemporânea demandam uma revisão das práticas escolares, a fim de que o processo de construção de conhecimento dialogue com as vivências dos estudantes em seus contextos. Diante da importância de se repensar a educação em movimentos constantes, temos considerado também os avanços quanto aos estudos a partir dos sentidos de “letrar”. Já sabemos que a Pedagogia dos Multiletramentos passou a ser discutida em um momento de tensão pedagógica dos modelos de ensino, como uma forma possível de se atentar para a diversidade cultural e linguística, para as novas tecnologias e para as mudanças nos usos de textos. Mais de uma década depois, surge o conceito de novos letramentos.

Entre a publicação do Manifesto pelo Grupo de Nova Londres e a emergência do conceito de novos letramentos, significativas mudanças continuaram acontecendo. Segundo Lankshear e Knobel (2007), essas mudanças afetam profundamente os valores e rotinas de uma educação convencional. Assim, eles discutem a importância de que a educação contemporânea compreenda, além dos multiletramentos, os novos letramentos, que se constituem por uma nova mentalidade, como será esclarecido a seguir.

2.3.3 Novos letramentos para novos tempos

De acordo com Lankshear e Knobel (2007), a questão acerca da concepção de novos letramentos é interessante, e visões diferentes existem. Para esta pesquisa, contudo, assim como os autores supracitados, entendo que os novos letramentos compreendem um *new ethos*³⁸, uma nova mentalidade, no que tange à apropriação de novas tecnologias. Sobre o sentido dos novos letramentos, Lankshear e Knobel (2007) explicam que é possível usar novas tecnologias para simplesmente replicar práticas, e que não podemos considerar que essas ações, tão presentes na sociedade contemporânea, dizem respeito ao que se nomeia como novos letramentos, uma vez

³⁸ *Ethos*, etimologicamente falando, é de origem grega e pode significar modo de ser. De acordo com Aristóteles (2002), tem uma dimensão ontológica, visto que emerge da maneira pela qual se tomam decisões e da maneira pela qual se vive e se existe. Assim, podemos compreender a apropriação desse conceito no campo dos estudos dos novos letramentos, haja vista que a reflexão sobre a possibilidade de uma nova mentalidade está intrinsecamente ligada aos modos de se viver dos sujeitos. Se estamos nos referindo à uma dimensão ontológica, estamos frente a um conceito complexo, portanto, é válido esclarecer que a discussão sobre *ethos*, neste trabalho, fica restrita ao campo de estudos dos novos letramentos.

que é central para esse campo de estudos aquilo que extrapola o fato de que agora se pode buscar informações na Internet, ou produzir textos usando softwares ou ferramentas *on line* ao invés de uma caneta. Então, ao se falar em novos letramentos, somos convidados à uma mobilização de diferentes tipos de valores, em um novo *ethos*, segundo os autores, para outras atitudes e outros posicionamentos na sociedade.

Assim, Lankshear e Knobel (2007) acreditam que os novos letramentos, que surgem de acordo com as transformações tecnológicas, sociais e nas formas de comunicação, ou seja, que surgem para novos tempos, podem ser considerados, de fato, “novos”, quando são caracterizados por uma nova mentalidade, a “mentalidade 2.0”, uma vez que está relacionada à *web 2.0* e seus espaços para práticas de leitura, de produção e de construção de conhecimento que seguem lógicas de participação, interação e colaboração.

*Web 2.0*³⁹ foi o termo utilizado para indicar a segunda fase da rede mundial de computadores. Segundo O’Reilly (2005), as mudanças decorrentes dessa nova fase podem ser compreendidas quando observamos que os *sites* já não apenas compartilham informações, como na *web 1.0*, mas são espaços que apresentam como características: a personalização dos conteúdos e serviços; a participação; a interação; a inteligência coletiva; a fragmentaridade/modularidade da informação, ligada de modo fluído, e assim por diante. Com essas mudanças, a lógica da segunda geração passa a ser da “participação”, da “interatividade” e da “agência” e não mais do “uso”, da “recepção” e do “consumo”, como afirma Pinheiro (2014).

Para elucidar a mudança de mentalidade com vistas ao diálogo com a mudança de lógica, Lankshear e Knobel (2007) elaboram o seguinte quadro:

Mentalidade 1.0	Mentalidade 2.0
O mundo funciona basicamente a partir do físico/material e de uma lógica e princípios industriais.	O mundo funciona cada vez mais a partir de princípios e lógicas não-materiais (por exemplo, o ciberespaço) e pós-industriais.
O mundo é “centrado” e hierárquico.	O mundo é “descentrado” e “plano”.
O valor é função da raridade.	O valor é função da dispersão.
A produção baseia-se no modelo “industrial”.	Visão “pós-industrial” da produção.

³⁹ Embora o conceito de *web* tenha sido apresentado no início do capítulo teórico desta dissertação, quando proponho uma discussão sobre o passar do tempo, a educação e a tecnologia, o retomo aqui considerando a sua importância para a compreensão do conceito de novos letramentos.

Produtos são artefatos e mercadorias materiais.	Produtos habilitam serviços.
A produção baseia-se na infraestrutura e em unidades ou centros (por exemplo, uma firma ou companhia).	Foco na influência e na participação contínua.
Ferramentas são principalmente ferramentas de produção.	Ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e tecnologias de relação.
A pessoa individual é a unidade de produção, competência, inteligência.	Foco crescente em “coletivos” como unidade de produção, competência, inteligência.
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições.	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos.
O espaço é fechado e para propósitos específicos.	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Prevalecem relações sociais da “era do livro”: uma “ordem textual” estável.	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança.

Quadro 3: Algumas dimensões entre mentalidades, segundo Lankshear e Knobel (2007, p. 11). Apresentado por Rojo e Barbosa (2014, p. 8)

Ainda sobre as mentalidades, segundo Lankshear e Knobel (2007), estamos falando em mentalidade 1.0 quando “usamos” as novas tecnologias seguindo a lógica do período industrial moderno, em que as práticas eram baseadas na individualidade, em textos físicos e em relações face a face. Por outro lado, estamos nos referindo à mentalidade 2.0 se assumimos que o mundo se transformou, reconhecendo que novas redes interconectadas têm sido desenvolvidas, e que nossas práticas, muitas delas mediadas pelas novas tecnologias, não são mais baseadas apenas na individualidade, em textos físicos e em relações face a face, mas também na colaboração, na diversidade de modos nas constituições de textos, e em situações de interação e comunicação que rompem barreiras do espaço e do tempo.

Nesses novos tempos, Lankshear e Knobel (2007) chamam alguns jovens de multitarefas, o que não quer dizer que eles não consigam se dedicar à uma única atividade quando necessário, mas sim que eles convivem bem com diferentes situações, que envolvem diferentes letramentos, ao mesmo tempo. Novos espaços de letramentos são muitas vezes fluidos, contínuos e abertos. Vidas *online* e *off-line* se fundem, e os pesquisadores passam a

buscar novos meios para “viajar” com esses letramentos itinerantes (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, p. 15).

Em suma, quanto mais uma prática de letramento apresenta características semelhantes a da *web 2.0*, mais se aproxima do que temos entendido como um espaço de novos letramentos, constituídos pela apropriação de novas tecnologias (*new technical stuff*) com uma nova mentalidade (*new ethos stuff*). A nova mentalidade, nesse sentido, parece estar relacionada ao que se tem discutido sobre letramento(s) crítico(s)⁴⁰. Para exemplificar essa relação, pensemos em uma sala de aula que tem diariamente à sua disposição um computador com acesso à internet e um projetor para que todos os estudantes visualizem a tela. Imaginemos duas situações possíveis.

- I. Um(a) professor(a) escolhe uma videoaula sobre tipos de sujeito na perspectiva da Gramática Tradicional (o que não deixa de ser pertinente em determinadas situações). Os estudantes assistem à videoaula e respondem, no caderno, algumas questões propostas, em sua maioria, voltadas para a classificação dos sujeitos em frases fora de seu contexto original.
- II. Um(a) professor(a), ao chegar em sala de aula, percebe o interesse dos estudantes por uma página de um *site* de rede social. Resolve ouvir o que todos têm a dizer e mediar as discussões que parecem ter potencialidades para contribuir para a formação crítica de cada um. Ao longo dessa experiência, acontece a mediação docente no que concerne a questões linguísticas, discursivas e sociais, sem perder de vista as propostas dos estudantes.

No primeiro caso, embora haja a apropriação de novas tecnologias, não podemos afirmar que há uma nova mentalidade conforme discutido por Lankshear e Knobel (2007), diferente do que acontece na segunda situação, que vai ao encontro da discussão dos autores quando o(a) professor(a) e novas tecnologias atuam como mediadores em um processo que segue a lógica da construção conjunta de conhecimento e que desestrutura a maneira como, convencionalmente, a escola realiza seu trabalho.

Ainda tendo em vista o segundo caso, uma nova mentalidade pode ser percebida não só na apropriação tecnológica, mas nos discursos que passam a enredar as práticas em sala

⁴⁰ A relação entre novos letramentos e letramento(s) crítico(s) será discutida posteriormente neste texto, quando apresento o que entendo por letramento crítico e em que medida há a possibilidade de uma relação com novos letramentos.

de aula. Esses discursos apontam para Discursos⁴¹ que, de acordo com Gee (1990), passam a existir quando se assumem certas formas de agir, pensar, avaliar e falar de modo situado em determinado tempo e em determinados lugares. Segundo o autor, os Discursos “integram formas de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorar e sentir, no sentido de legitimar atividades significativas e identidades socialmente situadas”⁴² (GEE, 2015, p.143).

Assim, tendo em vista que “é somente dentro do contexto da noção de Discurso que podemos alcançar uma definição viável de ‘letramento’” (GEE, 1990, p. 150), no decorrer deste trabalho, de modo especial na discussão e na análise dos dados aqui propostas, a concepção de Discurso será retomada.

Sobre os estudos com letramento, Gee (1999) afirma que eles devem estar centrados no trabalho de percepção de como as pessoas conseguem reconstruir, manter, negociar, resistir a identidades ou situações que são/estão impostas. Desse modo, se justifica o embasamento na perspectiva do Discurso de Gee para identificar e discutir indícios da constituição de uma nova mentalidade.

Novos letramentos, na prática, nos “discursos” e nos “Discursos”, indicam outra, talvez nova, lógica, que envolve também outros valores e comportamentos. Essa lógica parece se relacionar ao que se tem discutido como letramento(s) crítico(s). É partindo do pressuposto de que sem criticidade não podemos pensar em um novo *ethos* de fato que iniciaremos o próximo momento deste texto.

2.3.4 Os (Multi e Novos) Letramentos (Críticos)

Tendo em vista a segunda situação descrita anteriormente, que pode exemplificar a nova mentalidade dos novos letramentos, é importante trazer para a discussão o que tem sido compreendido como letramento crítico⁴³. Segundo Luke e Freebody (1997), o letramento crítico

⁴¹ Para Gee (1990), há dois tipos de discurso: um com "D" maiúsculo e outro com "d" minúsculo. O "discurso" representa a língua em uso nas situações comunicativas do cotidiano. Assim, podemos dizer que dentro dos discursos, pode haver “Discursos”, que significam mais do que a língua em uso, uma vez que desvelam construções identitárias.

⁴² Sugestão de tradução minha do trecho “Discourse integrates ways of talking, listening, writing, Reading, acting, interacting, believing, valuing and feeling (...) in the servisse of enacting meaningful socially situated identities and activities” (GEE, 2015, p.143).

⁴³ Segundo Mattos e Valério (2010, p. 138), o letramento crítico foi desenhado a partir dos pressupostos da teoria crítica social e compreende o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas, e um “local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007, p. 6). Também se constitui a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire e sua visão da linguagem como elemento libertador.

pressupõe o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana. Assim, prevê que os sujeitos tenham a consciência de que em uma prática de leitura, bem como de produção textual, os envolvidos no processo de construção de sentidos estão “no mundo e com o mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

A discussão é ampliada por Monte Mór (2013), que defende a habilidade de ser crítico como uma das necessidades para o enfrentamento dos desafios trazidos pela globalização e os avanços tecnológicos. Para a autora, o letramento crítico envolve a consciência de que todo discurso é permeado por ideologias. Tendo isso em vista, ao retomar o conceito de novas tecnologias como ideológicas, podemos fazer uma releitura do que afirma Costa (2012). Segundo a autora, quando o letramento crítico tem lugar na educação, se reconhece que:

- as práticas de escrita e leitura foram e são construídas socialmente e se vinculam a relações de poder;
- as formas como se usam a escrita e a leitura no cotidiano, fora da escola, constituem práticas letradas tão importantes quanto aquelas desenvolvidas na educação formal e, portanto, o letramento escolar é uma opção dentre outras;
- a ideologia perpassa toda e qualquer forma de letramento e, portanto, o letramento escolar não é neutro;
- a educação formal deve promover o multiletramento, ou seja, agenciar com igual relevância outras práticas letradas, além das tradicionais, e propiciar a reflexão crítica sobre os usos, valores e funções dessas práticas (COSTA, 2012, p. 922)

Do mesmo modo, é possível pensar que as tecnologias foram e são construídas socialmente e se vinculam a relações de poder; que as formas como nos apropriamos delas constituem práticas letradas; que a ideologia as perpassa; e que por meio delas se pode propiciar a reflexão crítica sobre os usos, valores e funções das diversas práticas letradas.

Como parte importante da discussão que empreendo nesta pesquisa, proponho que retomemos as concepções de multiletramentos e de novos letramentos aqui apresentadas para pensar sobre a ideia de que não há uma Prática Transformada ou uma nova mentalidade de fato, sem que haja, em alguma medida, letramentos críticos envolvidos. Embora Lankshear e Knobel não tragam no bojo de suas discussões a criticidade diretamente, neste trabalho, acredito em uma nova mentalidade que esteja não só alinhada com as ideias dos autores supracitados, mas que mantenha uma estreita relação com os letramentos críticos. Para tanto, a escola é concebida como o lugar de se incentivar atitudes de desvendar o que há por trás das tecnologias, uma vez que elas são ideológicas, e de mediar práticas nesse sentido, ou seja, mais uma vez, vale ressaltar

a importância de uma educação com as tecnologias e para as tecnologias como defende Buckingham (2012).

Para exemplificar a relação entre letramentos críticos, multiletramentos e novos letramentos, pensemos na perspectiva de Luke (2014). Para o autor, o letramento crítico pode desenvolver fortes conexões com “a possibilidade de usar novos letramentos para mudar as relações de poder, as relações sociais cotidianas e as relações político-econômicas maiores”⁴⁴ (LUKE, 2014, p. 28). Ou seja, além de nos direcionar para a reflexão, os letramentos críticos apontam para a agência como um conceito central. Segundo Mills (2016, *apud* Rocha, Maciel e Morgan, 2017, p. 74), a agência pode estar relacionada à nossa capacidade de conscientização profunda a partir da realidade e também de transformação social.

Desse modo, retomando a Pedagogia dos Multiletramentos, podemos dizer que, sem letramentos críticos envolvidos, os estudantes não refletem sobre a prática situada, não experimentam o novo e/ou o conhecido de modo a chegar a uma prática transformada, a movimentos de aplicar apropriadamente e/ou criativamente. Do mesmo modo, sem que haja letramentos críticos envolvidos, que vão se constituindo pela mediação da escola, não podemos dizer que uma nova mentalidade é, de fato, constituída, uma vez que estudantes podem se apropriar de novas tecnologias em suas práticas escolares, e cotidianas, e não se atentarem para o fato de que “novas tecnologias mobilizam tipos de valores, prioridades, sensibilidades, normas e procedimentos muito diferentes dos letramentos com os quais estamos familiarizados” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, p. 7).

Em síntese, assim como a Pedagogia dos Multiletramentos e os novos letramentos passaram a ser discutidos como respostas à sociedade em transformação, também os letramentos críticos são dinâmicos, ágeis e versáteis, de modo a responder aos desafios em evolução e às novas configurações textuais de poder, como afirmam Rocha, Maciel e Morgan (2017).

O que se pode presumir até o momento é que os avanços dos estudos, as diferentes abordagens teóricas que carregam características que lhes são próprias, se explicam quando entendemos o sentido de L/letramento tal como discutem Lankshear e Knobel (2007),

Letramento, com um "L maiúsculo" refere-se à construção de significado de maneiras que são diretamente ligadas à vida e ao ser no mundo (cf. Freire 1972, Street 1984). Ou seja, sempre que usamos a linguagem estamos fazendo algum tipo de "movimento" significativo ou socialmente reconhecível que

⁴⁴ Sugestão de tradução minha do trecho: “the possibility of using new literacies to change relations of power, both people’s everyday social relations and larger geopolitical and economic relations” (LUKE, 2014, p. 2014).

está indissoluvelmente vinculado a alguém trazendo à existência ou percebendo algum elemento ou aspecto do seu mundo. Isso significa que o letramento, com um "l minúsculo", descreve os processos reais de leitura, escrita, observação, escuta, manipulação de imagens e som, etc, fazendo conexões entre ideias diferentes, e usando palavras e símbolos que fazem parte dessas práticas de Letramento maiores e mais encorpadas. Em suma, esta distinção reconhece explicitamente que L/letramento é sempre sobre ler e escrever alguma coisa, e que este algo é sempre parte de um modo maior de estar no mundo (Gee, Hull e Lankshear 1996). E, por haver várias formas de estar no mundo, então podemos dizer que há vários L/letramentos. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, p. 219)

Por fim, tendo em vista a pergunta “Multi e novos letramentos: por que não na escola?”, volto a afirmar que práticas muito interessantes na educação acontecem, e continuarão acontecendo, sem a apropriação de novas tecnologias. Em muitos contextos sequer são conhecidos os conceitos de Multi e novos letramentos, e isso não impossibilita a construção de projetos significativos. Contudo, se como prevê o Art. 205 de nossa Constituição, a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, parece ser cada vez mais importante considerar discussões tão efervescentes como as relacionadas aos letramentos. Mais do que nunca, espera-se que a educação contribua para a constituição de sujeitos agentivos⁴⁵ e a Pedagogia dos Multiletramentos e os novos letramentos caminham exatamente nesse sentido.

Reconhecendo, então, a importância de uma educação que envolva os multiletramentos, os novos letramentos e, conseqüentemente, os letramentos críticos, e sabendo da importância da mediação docente no processo de construção de conhecimento vivenciado pelos estudantes nos espaços escolares, e também fora deles, a seguir, volto-me para a formação de professores, buscando escrever sobre como ela é e sobre como ela pode vir a ser.

2.4 A formação de professores: entre a realidade e a utopia

Falar sobre a formação docente é, assim como falar sobre tecnologias, reconhecer que estamos nos referindo a um espaço de muitas instabilidades em um cenário social de significativas transformações. Diante disso, Libâneo, Toschi e Oliveira (2012, p. 43) defendem

⁴⁵ Ao me referir à constituição de sujeitos agentivos, tomo como base o conceito de agência já apresentado neste texto. Trazendo outra definição, segundo Jordão (2014), a noção de agência, numa perspectiva crítica e transformadora, pode ser compreendida como maneiras ativas na construção do mundo, de “caracterizar os sujeitos e os discursos que (n)os constituem, posicionando-se diante deles de forma contingente, localizada, situada, porque relacionada diretamente aos contextos (espaciais, históricos, políticos, epistemológicos) nos quais os discursos são produzidos” (JORDÃO, 2014, p.139).

que novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores.

O problema que motiva esta pesquisa reside exatamente no fato de que muitos currículos de cursos de licenciatura ainda apresentam limitações no que tange à promoção de mudanças mais efetivas nos espaços escolares. Em muitos contextos de formação inicial, ainda se percebem lacunas no que diz respeito à apropriação de novas tecnologias no processo de construção de conhecimento na escola.

Conforme dados apresentados em 2014 pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC)⁴⁶, os diretores de escolas reconheciam que as TDIC permitem acesso a maior quantidade de material didático, possibilitam a adoção de novos métodos pedagógicos, incentivam práticas colaborativas entre os professores, além de outros fatores que influenciam positivamente nas práticas educativas. Nesse cenário, o Centro evidenciou que políticas públicas voltadas para a formação de professores, seja inicial ou continuada, apresentam-se como uma demanda fundamental dos atores escolares (CETIC, 2014, p. 136)⁴⁷.

Em 2015, os resultados da pesquisa apresentada pelo CETIC apontaram para a importância da infraestrutura, de recursos digitais e de políticas de incentivo ao debate com a comunidade sobre riscos e oportunidades das tecnologias como questões fundamentais para que a apropriação de TDIC nas escolas aconteça de modo mais efetivo, mas não deixaram de preconizar a importância da formação docente, reconhecendo o lugar relevante dos professores nesse processo de repensar o ser e o agir.

Retomando a LDB, verifica-se que a finalidade da formação dos profissionais da educação conforme apresenta a Lei é “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”. Consta ainda na Lei que essa formação terá como fundamentos a “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”.

⁴⁶ Consta no site: <https://www.nic.br/pagina/cetic-br/162> (Acesso em 30 out 2018) que “o Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação - CETIC.br - é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil, divulgando análises e informações periódicas sobre o desenvolvimento da rede no país. Essas informações são fundamentais para monitorar e avaliar o impacto socioeconômico das TICs, subsidiar a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso à rede, assim como permitir a comparação da realidade brasileira com a de outros países.”

⁴⁷ Em sua tese de doutorado, Costa (2017) discute outros dados apresentados pelo Centro no tocante à formação de professores para o trabalho com TDIC na escola. A tese está disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330439/1/Costa_LilianePereiraDaSilva_D.pdf.> Acesso em: 04 out 2018.

Uma vez que estou me referindo à formação docente, é válido considerar aqui também as metas do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁸. Entre as vinte estabelecidas, sete (metas 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18) estão relacionadas à formação e à valorização dos professores. Lê-se no texto do documento que:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. (PNE, 2014, p. 12-13)

Assim, como se pode perceber em documentos oficiais e em outros Discursos que circulam na sociedade, a formação de professores é vista como um dos desafios, para muitos o principal, no que se refere à apropriação de novas tecnologias na educação⁴⁹. Mas como se dá esse processo formativo? De que forma acontece a constituição dos saberes docentes? Tardif (2002) considera que o saber docente é um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). A respeito da formação profissional, contudo, segundo Charlot (2005),

Para ajudar os professores a enfrentar as novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados. (CHARLOT, 2005, p. 86)

Assim, evidencia-se a importância de não apenas garantir a formação profissional, mas de refletir sob quais perspectivas ela é construída. Cavalcanti (2013) considera que o que

⁴⁸ “O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.” Definição e mais informações disponíveis em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 out 2018.

⁴⁹ Para saber mais, acesse: <<http://porvir.org/formacao-do-professor-e-o-maior-desafio-para-uso-de-tecnologia-mostra-estudo/>>. Acesso em: 04 out 2018.

estamos vivendo na contemporaneidade não tem feito parte da filosofia que embasa o currículo de formação de professores ainda preso aos pressupostos da modernidade, o que nos leva a estabelecer uma relação com a mentalidade 1.0 que ainda vigora em muitos contextos de apropriação de novas tecnologias e que não é diferente em muitos eventos formativos. A autora afirma que

Ao pensar sobre a formação atual de professores, pode-se dizer que ela não compreende (mas deveria compreender) a interação em um mundo globalizado e digitalizado onde, ironicamente, as diferenças na diversidade afloram como cogumelos, apesar da invisibilização dessas diferenças e da própria diversidade, naturalizada na sociedade. (CAVALCANTI, 2013, p. 223)

Essas considerações nos direcionam para a importância de uma formação por um viés mais crítico, haja vista que nela os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo (LIBERALI, 2010, p. 20). Desse modo, o trabalho com educadores em uma perspectiva crítica, segundo a autora supracitada, atua no sentido de: transferir as suas formas de agir a outros contextos; criar a possibilidade de transformação de conceitos, práticas, modos de participação e ação conjunta; e desenvolver um trabalho que se volte para a formação de cidadãos mais críticos.

Essa forma de conceber a formação de professores parece se alinhar, primeiramente, ao modo como o ser docente é concebido nesta pesquisa, a partir do conceito de mediação. Para Vygotsky, a aprendizagem mediada ocorre por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente. Assim, professores atuam como mediadores, como elos, nas relações, que precisam ser melhor compreendidas, entre novas tecnologias, construção de saberes, e constituição do ser.

Ademais, se acreditamos em uma formação crítica de professores que responda às demandas da educação contemporânea, é importante que essa formação envolva os Multi e novos letramentos, uma vez que estamos nos referindo à uma Pedagogia que busca, no processo de construção de conhecimento, a formação de estudantes capazes de atuar plenamente no mundo onde vivem, capazes de usar a língua(gem) de modo adequado em diferentes práticas de leitura e de produção textual/multimodal, enfim, a formação de sujeitos sociais.

Além do que trazem os documentos oficiais⁵⁰, é válido para esta discussão mencionar iniciativas do governo voltadas para a formação docente. Entre elas, estão: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos que podem ser realizados na modalidade a distância; o Portal do Professor; e o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO)⁵¹.

Por fim, além dessas iniciativas, podemos perceber cada vez mais a oferta de cursos de extensão universitária. Essas situações possibilitadas com vistas à formação dos professores em contextos acadêmicos também apontam para a importância da discussão que relaciona multiletramentos, novos letramentos e formação docente, em um cenário de realidades, principalmente em âmbitos escolares, que desafiam, que nos deixam inseguros, mas que, ao mesmo tempo, nos motivam a continuar a caminhada em busca da educação, muitas vezes considerada utópica, na qual acreditamos, mas como escreveu Galeano (1994), a utopia serve para que não deixemos de caminhar.

Após a construção do capítulo teórico com os conceitos que embasam a discussão desta pesquisa, no capítulo seguinte, esclareço como ela, a pesquisa, foi construída, qual é a sua natureza, apresento o seu contexto de geração de dados, o curso de extensão⁵², a forma como os dados foram gerados, o problema que a motivou, os seus objetivos, bem como as questões norteadoras.

⁵⁰ Esclareço que, por esta não se tratar de uma pesquisa documental, não realizei um levantamento de todos os documentos da educação no Brasil que versam sobre a formação docente, mas sim apresento alguns espaços oficiais que nos auxiliam na construção da discussão teórica.

⁵¹ Para saber mais sobre essas e outras iniciativas, acesse: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 05 out 2018.

⁵² Por questões éticas, o curso não será identificado.

CAPÍTULO 3: O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento o curso de extensão que se constituiu como o contexto em que os dados desta pesquisa foram gerados, bem como os professores-cursistas, participantes da pesquisa. Esclareço também, neste capítulo, como se deu a geração dos dados e retomo o problema, os objetivos e as questões que nortearam esta empreitada de estudos. Explico, ainda, quais foram as técnicas e os métodos mobilizados.

Conhecendo o contexto da pesquisa e a forma como ela foi sendo construída, explico qual é a sua natureza, delimito o *corpus* a ser analisado e discutido, e apresento as categorias para a análise.

3.1 O contexto da pesquisa

Como esclareço na introdução deste texto, meu projeto de pesquisa foi sendo reconstruído e meu escopo passou a ser a formação de professores, haja vista que, a partir das leituras no primeiro momento do Mestrado, das discussões das quais eu participava, era explícita a importância de falar a respeito da formação docente se queremos discutir sobre a apropriação significativa de novas tecnologias na escola. Diante disso, tive a oportunidade de participar, como professora colaboradora, de um curso de extensão ofertado por uma universidade pública do estado de São Paulo em 2017.

O curso foi ofertado de forma semipresencial, com 36 horas destinadas a encontros presenciais, que aconteceram quinzenalmente aos sábados no âmbito da universidade que ofereceu o curso, e 64 horas de atividades realizadas à distância pelos professores-cursistas, totalizando uma carga horária total de 100 horas. Tinha três objetivos principais: i) discutir as relações que se verificam entre letramentos escolares grafocêntricos e letramentos hipermidiáticos no ensino Fundamental II e Ensino Médio; ii) propor a elaboração de projetos que dialoguem com a perspectiva dos novos e multiletramentos.

É válido salientar quanto aos encontros presenciais do curso de extensão, que eles aconteceram em uma sala de aula que contava com 20 equipamentos iMac Core i5, 8gbbytes de Ram, tela de 21", fones de ouvido (headset's), lousa interativa e projetor. No decorrer das atividades do curso, essas tecnologias foram sendo apropriadas de modo a cumprir as finalidades de cada encontro, com suas discussões teóricas e seus momentos práticos, e visando mostrar aos professores-cursistas algumas de suas funcionalidades e algumas possibilidades de trabalho.

A respeito do ambiente virtual de aprendizagem por meio do qual os professores-cursistas realizaram suas atividades à distância, para o curso de extensão foi criado um grupo no *Facebook*. Essa ideia surgiu na ocasião de planejamento dos encontros e das atividades, tendo em vista que cada vez mais pessoas têm ocupado esse espaço na *web*⁵³ e considerando que, conforme escrevem Finard e Porcino (2016, p. 95), ainda que os *sites* de redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, e aplicativos sociais, como o *WhatsApp*, não tenham sido criados com propósitos educacionais, seus potenciais como espaços de ensino e aprendizagem se revelam ao analisarmos suas possibilidades de socialização, interação e comunicação.

É importante esclarecer, contudo, que o grupo foi criado só após uma conversa inicial com os professores-cursistas, pois era possível que alguém não tivesse um perfil nesse *site* ou que não concordasse com a proposta, o que não aconteceu. Os professores aderiram à ideia e passaram, então, a fazer parte de um grupo secreto criado no *Facebook*.

No quadro a seguir, constam as informações a respeito da organização do curso.

Encontros/ Atividades à distância	Assuntos para os encontros/ Orientações para as atividades	Horas cumpridas
1º encontro presencial 12/08/2017	Leitura multimodal e crítica	4 horas
Atividade à distância Semana 1	Primeiramente, leiam o texto “Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola”. Após a leitura, cada um de vocês deverá escolher uma função e fazer uso do guia para análise multimodal proposto por Sara Oliveira, complementando a análise que consta no texto.	4 horas
Atividade à distância Semana 2	Que meme vocês escolheriam para trabalhar em sala de aula com seus educandos em uma atividade de leitura multimodal? Postem-no aqui e justifiquem sua escolha.	4 horas
2º encontro presencial 26/08/2017	Sobre o software <i>Scratch</i> – um meio para produção de textos multimodais.	4 horas
Atividade à distância Semana 3	Cada um deverá escolher uma produção do <i>Scratch</i> feita por um colega e, no espaço destinado a comentários, escrever a respeito da multimodalidade que constitui o projeto escolhido. Vocês podem aproveitar as categorias de análise (metafunções) utilizadas por Sara Oliveira ou as dispostas no texto do professor Petrilson.	4 horas
	Primeiramente, leiam o texto: O uso do software <i>Scratch</i> na escola pública: discussão da noção de autoria e remixagem	

⁵³ De acordo com informações da Pnad Contínua, divulgadas pelo IBGE em fevereiro de 2018, o *Facebook* atingiu a marca de 127 milhões de usuários ativos no Brasil.

Atividade à distância Semana 4	na contemporaneidade, de Pinheiro e Ricarte (2014). Vocês perceberão que, além de discutir questões a respeito dos multiletramentos, os autores tecem considerações sobre autoria e <i>remix</i> , outros conceitos muito importantes para (re)pensarmos as nossas práticas. Tendo em vista a leitura empreendida, e a experiência que vivenciamos em nosso segundo encontro presencial, como seria uma proposta de trabalho com o Scratch em suas aulas?	4 horas
Atividade à distância Semana 5	Leia a Cartilha sobre plágio acadêmico (p. 1 a 6). A cartilha tem como público-alvo estudantes de graduação, no entanto, gostaríamos de saber se você julga importante trabalhar o conceito entre os estudantes do ensino básico. Você costuma conversar sobre plágio com seus alunos ou propõe um trabalho mais sistematizado em sala de aula sobre o assunto? Já detectou textos plagiados (de forma integral, parcial ou conceitual) em trabalhos de alunos? Compartilhe conosco um pouco de sua experiência.	4 horas
3º encontro presencial 16/09/2017	Plágio e (nova) ética	4 horas
Atividade à distância Semana 6	Leiam o texto “Copiar-colar e <i>remix</i> : o que a escola tem a ver com isso?”, escrito por Pinheiro e Felício. Em seguida, para sistematizar o que vivenciamos em nosso encontro e a leitura empreendida, vocês deverão apresentar breves considerações a partir da questão que intitula o artigo. Afinal, o que a escola tem a ver com tudo isso?	4 horas
Atividade à distância Semana 7	Escolha uma produção que você considere um <i>remix</i> e pense em uma proposta de atividade, a ser desenvolvida com seus educandos, que leve em conta ao menos uma entre as questões que discutimos em nosso curso até o momento. Não deixe de compartilhar aqui no grupo a produção que você escolheu.	4 horas
4º encontro presencial 30/09/2017	<i>Google Drive</i> – A discussão se deu tendo em vista que o <i>Google Drive</i> tem diversas funcionalidades, entre elas as de armazenar, acessar, criar, editar e compartilhar documentos, arquivos e pastas. Essas funcionalidades foram associadas à importância de uma nova mentalidade ao se apropriar dessas tecnologias.	4 horas
Atividade à distância Semana 8	Antecipando a discussão de nosso próximo encontro presencial, vocês já trabalharam com produção de vídeo em sala de aula? Se sim, como isso aconteceu? Que programas vocês utilizaram? A edição aconteceu em sala, com intervenções suas? Ou os estudantes a fizeram em casa? Se não, como o vídeo entra em sua prática ou como você o vê em experiências de seus colegas professores?	4 horas
5º encontro presencial 07/10/2017	<i>Movie Maker</i> e <i>Audacity</i> – a escolha desses softwares aconteceu considerando-se o fato de que, além de serem gratuitos e intuitivos, viabilizavam a reflexão sobre a produção de textos multimodais.	4 horas

<p>Atividade à distância Semanas 9 e 10</p> <p>Semana 11 (recesso)</p>	<p>Vocês deverão, primeiramente, ler o texto “Elaboração de paráfrase”, disponível entre os arquivos em nosso grupo no <i>Facebook</i>. Vocês verão que há uma atividade ao final, não é necessário que vocês a façam, mas não deixem de ler, pois há informações importantes que auxiliarão vocês em outros momentos.</p> <p>Posteriormente, vocês darão início à escrita do trabalho final. Para isso, leiam o texto “Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola”, que também pode ser encontrado em nosso grupo. Nós sabemos que para refletir sobre a prática é importante que tenhamos um embasamento teórico, sendo assim, antes de escreverem sobre as atividades propostas, vocês deverão elencar algumas referências bibliográficas. Comecem com o texto de Rojo e sintam-se à vontade para aproveitarem outros referenciais já apresentados no decorrer de nosso curso. Escrevam no documento do Google Drive, que vocês já criaram e compartilharam, sobre o conceito de multiletramentos.</p>	<p>8 horas</p>
<p>Atividade à distância Semana 12</p>	<p>Para recuperar o encontro presencial sobre o <i>Audacity</i>, o <i>Movie Maker</i> e a linguagem cinematográfica, leia o trecho da dissertação “Cinema Literário: a história de um projeto de ensino” (páginas 18-22). Nesse trecho, o autor discute como diferentes linguagens (como a do cinema) incorporam o cotidiano dos alunos, mas são ignoradas enquanto objetos de ensino nas escolas. A abordagem dos multiletramentos traz uma visão diferente sobre isso. A partir do texto e do conceito escrito por você sobre o que são multiletramentos, explique em que medida uma proposta voltada ao ensino da linguagem cinematográfica na escola se relaciona com a abordagem dos multiletramentos. Feito isso, como você utilizaria a linguagem cinematográfica em uma proposta concreta de ensino em sala de aula? O foco não precisa ser literatura como a proposta do autor.</p>	<p>4 horas</p>
<p>6º encontro presencial 28/10/2017</p>	<p><i>Google Search Education</i> – A discussão foi proposta no encontro presencial com o intuito de instruir os professores-cursistas sobre formas de pesquisar fontes acadêmicas na Internet, uma vez que se percebe que a maioria dos professores desconhece estratégias simples de busca que podem auxiliar em resultados mais precisos de acordo com a intenção da pesquisa.</p>	<p>4 horas</p>
<p>Atividade à distância Semana 13</p>	<p>Para a atividade desta semana, entre as lições do <i>Google Search Education</i> apresentadas em nosso último encontro presencial, escolha uma e discuta uma possibilidade de trabalho considerando o seu contexto atual de atuação. Não deixe de compartilhar conosco até o nosso próximo encontro.</p>	<p>4 horas</p>

Atividades à distância Semana 14 e 15	Interação no grupo e retomada das atividades	8 horas
7º encontro presencial 11/11/2017	Plataformas colaborativas – Wiki – Considerando a importância de um novo <i>ethos</i> no que tange à apropriação de novas tecnologias, o curso oportunizou momentos de discussão sobre plataformas de produção colaborativa de textos, haja vista que a colaboração parece ser uma característica marcante no processo de construção de conhecimento na contemporaneidade, estando, assim, estreitamente ligada à uma nova mentalidade.	4 horas
Atividade à distância Semanas 16 e 17	Escrita dos trabalhos finais	4 horas
8º encontro presencial 25/11/2017	Apresentação das ideias iniciais dos trabalhos finais	4 horas
Atividade à distância Semanas 18 e 20	Conclusão dos trabalhos finais	4 horas
9º encontro presencial 09/12/2017	Esclarecimento de dúvidas e discussão dos trabalhos finais	4 horas
		100 horas

Quadro 4: Organização do curso de extensão

Como se pode observar, no decorrer do curso, os temas discutidos, os textos teóricos indicados para leitura, as atividades realizadas no grupo do *Facebook* sempre apontavam, em alguma medida, para a importância da relação teoria-prática e para a importância da reflexão e a partir dos e sobre os contextos em que os professores estavam, os seus estudantes, as suas escolas, com todas as suas questões estruturais e ideológicas.

É importante ressaltar que o curso de extensão que já vinha sendo oferecido pela universidade, portanto, não foi criado para ser o contexto desta pesquisa, mas se afirmou como o lugar que possibilitou a geração dos dados e a discussão a partir do problema de pesquisa, do objeto, dos objetivos e das questões.

3.2 Os participantes da pesquisa

Participaram do curso de extensão treze professores que atuavam em escolas municipais e/ou estaduais no estado de São Paulo, são eles: Vinícius, Karina, Rodrigo, Raquel,

Sônia, Diana, Hilda, Letícia, Marocas, Deisiane, Lucila, Patrícia e Meire⁵⁴. No primeiro encontro presencial, eles conheceram a proposta inicial desta pesquisa e aceitaram dela fazer parte. No encontro seguinte, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵⁵. Por meio de um questionário inicial, foi possível conhecer o perfil dos professores-cursistas a partir das informações sobre: nome, idade, formação, instituição/instituições onde trabalha. Além disso, o questionário viabilizou, por meio de questões que serão posteriormente apresentadas, a observância da relação entre os professores-cursistas, conceitos basilares do curso e as novas tecnologias.⁵⁶

Em relação à faixa etária, seis professores-cursistas tinham entre 20 e 30 anos; três, entre 30 e 40 anos; e quatro acima de 40 anos. A respeito da formação inicial, um entre os professores-cursistas era formado em Letras e Educomunicação, cinco professores eram formados em Letras – Português e Inglês, duas professoras tinham formação em Letras e Pedagogia, uma professora em Geografia, duas professoras em Letras – Português, uma em Pedagogia e uma em Ciências Biológicas.

A partir dessas informações, é possível notar que a busca por formação continuada em cursos de extensão parte de professores de distintas faixas etárias e formados, inicialmente, não só em Letras, como se espera devido ao trabalho com a língua(gem) mediado por novas tecnologias (como proposto inicialmente no curso em questão), mas também, nesse caso, em Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Embora, contudo, os treze professores tenham concluído o curso, o contato com quatro deles foi mantido para que houvesse um diálogo posterior ao processo de formação continuada no curso que pudesse nos dizer sobre possíveis contribuições por meio de práticas que indiciassem uma nova mentalidade. É válido esclarecer que todos os professores-cursistas receberam as mesmas mensagens após o curso para que o contato se mantivesse, contudo, embora atenciosos, nem todos as responderam de forma a estabelecer um diálogo constante. Assim, o critério para a escolha dos professores-cursistas, cujas vivências são analisadas mais detidamente no capítulo analítico, foi a participação em todas as fases desta pesquisa.

⁵⁴ Para preservar a identidade dos professores-cursistas, os nomes citados são fictícios.

⁵⁵ O projeto referente à proposta desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Unicamp (CEP) e aprovado no primeiro semestre de 2017, antes, assim, do início do curso de extensão.

⁵⁶ As respostas dos professores-cursistas ao questionário constam no anexo desta dissertação. Estão registradas aqui a fim de que os leitores possam consultá-las caso julguem necessário principalmente em determinados momentos da análise.

No tocante aos quatro professores-cursistas, eles são: Vinícius, Marocas, Rodrigo e Lucila. O professor Vinícius é formado em Letras – Português. Trabalhava, em 2017, no Colégio Campos Elíseos na, na Escola Municipal “Nazareth de Siqueira Rangel Barbosa” e na Escola Municipal “Chico Peroba”, totalizando uma carga horária semanal de 50 horas. A professora Marocas, graduada em Letras (Inglês/Português – Bacharel e Licenciatura), atuava como professora de Inglês em duas escolas da rede estadual na cidade de São Paulo quando o curso de extensão aconteceu. O professor Rodrigo, formado em Letras e em Educomunicação, trabalhava em uma escola municipal localizada na cidade de Valinhos-SP e, por fim, a professora Lucila exercia a função de educadora social, no segundo semestre de 2017, no Centro Social Marista Irmão Justino.

Esclarecidas questões preambulares referentes ao contexto e aos participantes desta pesquisa, a seguir, situo o estudo que empreendo no campo da pesquisa qualitativa. Ademais, escrevo sobre o processo de geração dos dados. Para tanto, retomo o problema que motivou a pesquisa, seus objetivos e questões, com vistas a compreender como ela foi se constituindo e se materializa nesta dissertação.

3.3 Uma pesquisa qualitativa-interpretivista

De acordo com Mason (1998), a pesquisa qualitativa se preocupa com o mundo social e com a forma como ele é interpretado e experienciado, entendido e produzido. A autora afirma que ao empreender uma pesquisa qualitativa deve-se ter uma postura ética e um olhar voltado ao contexto político-social da prática da pesquisa, uma vez que não se deve perder de vista o potencial emancipatório que ela pode ter.

Também nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006) consideram que estamos em um momento em que fazer pesquisa qualitativa não pode mais ser visto a partir de uma perspectiva positivista neutra ou objetiva, uma vez que o que buscamos é compreender, discutir, e até mesmo transformar, contextos sociais. Segundo os autores, “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” são características de pesquisas de natureza qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.23).

Em pesquisas qualitativas, o processo de geração de dados⁵⁷ é de suma importância e exige do/a pesquisador(a), conforme afirma Mason (1998), capacidade de pensar e agir

⁵⁷ Assim como a maioria das pesquisas qualitativas que vem sendo empreendidas, adoto a expressão “geração de dados” acreditando que a pesquisa é uma atividade subjetiva “já que é entendida como um modo particular de

estrategicamente, combinando preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas, a fim de que ele/a esteja consciente das consequências de suas escolhas e possa chegar às suas conclusões a partir da interpretação dos dados gerados.

A respeito da linha interpretativista, segundo Moita Lopes (1994), por meio dela a realidade não pode ser vista independente dos sujeitos, porque se reconhece que eles a constituem. Os pesquisadores não podem assumir uma postura de neutralidade, uma vez que os dados são interpretados e significados por eles, sujeitos sociais. Às suas visões, outras devem ser relacionadas para que a triangulação dos dados compreenda os diversos envolvidos no processo da pesquisa. Em síntese, para o pesquisador interpretativista, a padronização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma causa, o que geralmente se pressupõe em pesquisas de caráter positivista quantitativo⁵⁸, são distorções da realidade.

Desse modo, esclareço que adoto a abordagem qualitativa e a linha interpretativista, pois procuro compreender a realidade que se constitui por sujeitos sociais e que, por isso, é marcada por subjetividades.

3.4 A geração dos dados da pesquisa

Se o processo de geração de dados é de suma importância em uma pesquisa, então, ele demanda um planejamento para uma escolha consciente dos métodos, das técnicas e das ferramentas mais adequadas. Nesse planejamento, é importante que o problema, as questões e os objetivos estejam definidos. Assim, mesmo que esses pontos sejam revistos, reconstruídos e aprimorados no decorrer do processo (o que aconteceu constantemente nesta pesquisa), a metodologia estará em consonância com o que se busca.

Em suma, a geração dos dados analisados e discutidos nesta pesquisa se deu por meio de observação participante nos encontros presenciais do curso de extensão (que foram videogravados e registrados por meio de anotações de campo para que pudessem ser consultados), por meio de um questionário inicial, conforme já mencionado, e da proposta de relatos para que fosse possível ter acesso aos discursos dos professores-cursistas sobre suas

organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (Moita Lopes, 1994, p. 333). Desse modo, os dados não são objetivos, não estão prontos, eles são gerados e, posteriormente, interpretados pelo pesquisador e por todos que tem a oportunidade de ler os dados e tentar compreender o que eles querem nos dizer.

⁵⁸ É importante esclarecer que, assim como discutem Lankshear e Knobel (2008), em pesquisas qualitativas de linha interpretativista, “há um lugar viável para a abordagem quantitativa bem concebida e bem executada, que não exagere no que se refere à ‘prova’ e à ‘verdade’, e não esqueça que o mundo social não pode ser reduzido a abstrações numéricas.”

práticas após o término do curso de extensão. Por fim, entendemos como dados também as postagens de atividades que estão no grupo do *Facebook*, o ambiente virtual de aprendizagem do curso.

O que se segue é um movimento de retomada de pontos cruciais da pesquisa: o problema, os objetivos e as questões, para que se compreenda o porquê das escolhas feitas, no que tange aos métodos, às técnicas e ferramentas para o processo de geração dos dados.

3.4.1 O problema de pesquisa

Segundo Lankshear e Knobel (2008), a ideia de um problema pode ser abordada de dois pontos de vista diferentes: existencial e epistemológico. Os autores explicam, assim, que um problema pode ser tanto algo que nos confunde, preocupa, perturba ou causa incômodo (ponto de vista existencial), quanto algo a ser resolvido ou tratado, tentando-se entender ou conhecer a situação (ponto de vista epistemológico).

O problema que motivou esta pesquisa foi o fato de que os cursos de formação inicial apresentavam, e ainda apresentam em alguns contextos, limitações para que se promovam mudanças mais efetivas na escola no que diz respeito à apropriação de novas tecnologias em práticas que se aproximem das perspectivas da Pedagogia dos Multiletramentos e dos novos letramentos. O problema pode ser concebido, portanto, tanto como existencial quanto como epistemológico em certa medida, pois além de reconhecer uma situação emblemática, as realidades vivenciadas pelos professores-cursistas foram consideradas para, então, por meio do curso, buscar contribuir para a formação e prática docente.

Embora práticas que se aproximem das perspectivas dos multiletramentos e dos novos letramentos possam ser desenvolvidas, e é importante que sejam em todas as disciplinas escolares, muitas vezes, pelas possibilidades de trabalho com o texto, a aula de Língua Portuguesa ainda é vista como o espaço mais propício para projetos que dialoguem com os pressupostos dos Multi e novos letramentos. Diante disso, ao fazer um levantamento dos cursos de licenciatura em Letras (Português e suas Literaturas) mais bem avaliados pelo MEC (Ministério da Educação), destaco alguns pontos que podem ser relacionados ao problema que motiva esta pesquisa.

Em 2014, 67 cursos foram avaliados pelo MEC com notas 4 ou 5⁵⁹. Entre eles, 42 são de universidades públicas e 25 de universidades privadas. Três foram os cursos que obtiveram nota 5. Em um deles⁶⁰, foi possível verificar que a menção à Tecnologias da Informação aparece em duas disciplinas do ementário: Filosofia da Educação e Política e Organização da Educação, que trazem um vasto quadro de assuntos referenciais. Entre as disciplinas optativas, podemos encontrar “Mídia, Escola, Letramento Digital” e “Comunicação e novas tecnologias”. No curso em questão, entre todas as disciplinas apresentadas no *site* da instituição, duas trazem como um entre os assuntos a serem tratados o letramento, mas não há relações explícitas entre esse conceito e as novas tecnologias, como tenho discutido nesta pesquisa.

Em outro curso que obteve nota 5, conforme se pode observar no currículo atual disponibilizado no *site* da instituição⁶¹, nenhuma disciplina traz em seu nome termos relacionados à tecnologia ou a letramento(s). Contudo, é importante dizer que o fato de esses termos não estarem explicitados no currículo não quer dizer que o curso não aborde questões relacionadas a eles. Essa afirmação só poderia ser feita após a análise cuidadosa da ementa das disciplinas, e, principalmente, das aulas.

A respeito do outro curso avaliado com nota 5, podemos identificar em sua matriz curricular⁶², assim como no caso anterior, a ausência dos termos relacionados à tecnologia e a letramento(s). Também no quadro de disciplinas optativas, não há nenhuma menção inicial sobre esses assuntos, o que, repito, não quer dizer que eles não sejam abordados ao longo do processo de formação inicial, haja vista que ela se dá não apenas em nível de ensino, mas também de pesquisa e de extensão. Contudo, a partir dessa amostra⁶³, é possível reconhecer que, em cursos de licenciatura, no caso de Língua Portuguesa, em muitos casos, parece ainda

⁵⁹ Mais informações sobre a avaliação realizada pelo MEC, em 2014, desses e de outros cursos de Letras estão disponíveis em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/os-melhores-e-piores-cursos-de-letas-segundo-o-mec/>>. Acesso em: 01 nov 2018.

⁶⁰ As informações a respeito do curso estão disponíveis em: <<http://r1.ufrrj.br/wp/letas/curso-letas-portugues-literaturas/>>. Acesso em: 01 nov 2018.

⁶¹ Disponível em: <<http://unisinos.br/vestibular/curso/letas/sao-leopoldo>>. Acesso em: 01 nov 2018.

⁶² A matriz encontra-se disponível em: <http://www.cursodeletas.ufc.br/Matriz_portugues.pdf>. Acesso em: 01 nov 2018.

⁶³ Para fazer esse levantamento, foram considerados os três cursos de Letras-Português mais bem avaliados pelo MEC em 2014. Reforço que o fato de não haver disciplinas direcionadas, de modo explícito, para discussões sobre novas tecnologias e letramento(s) não significa que esses assuntos não tenham lugar, de algum modo, nesses contextos formativos, mas isso também não deixa de sinalizar que o lugar de concepções como as que discuto aqui parece ainda não estar assegurado em muitos contextos de formação inicial.

não haver uma atenção voltada para a formação inicial dos professores, teórica e principalmente prática, no que tange à apropriação de novas tecnologias e ao trabalho que dialogue com o que temos discutido sobre Multi e novos letramentos. Gatti (2014) considera, a respeito do processo de formação docente, que há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e que, para que tenhamos condições de inovar, é necessário superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente.

Desse modo, é possível afirmar que esta pesquisa parte do ponto em que os problemas no primeiro sentido (existencial) se despontam como problemas no segundo sentido (epistemológico) (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 45), ou seja, esta pesquisa surge diante do fato de que a formação inicial de muitos professores não contemplou, e pode não estar contemplando em alguns contextos, questões contemporâneas relacionadas à apropriação de novas tecnologias, o que tem inviabilizado práticas em que os estudantes possam, por meio das TDIC, se constituírem como leitores e produtores mais atentos e críticos, cidadãos mais participativos e conscientes.

A partir da identificação do problema, volto-me para a formação continuada como uma possibilidade de “preencher” lacunas⁶⁴, reconhecendo a importância de (re)significar (no sentido de refletir sobre, repensar e transformar o que necessário for) a formação docente, tendo em vista as perspectivas dos Multi e novos letramentos e as contribuições de cursos de formação continuada no que diz respeito à constituição de uma nova mentalidade dos professores ao se apropriarem de novas tecnologias na escola, o que delimito como tema/intenção desta pesquisa.

3.4.2 Os objetivos da pesquisa

Os objetivos de uma pesquisa, segundo Lankshear e Knobel (2008), se referem às tarefas ou componentes mais ou menos específicos que os pesquisadores vão empreender para satisfazer suas intenções de pesquisa.

Sendo assim, defino como objetivo geral desta pesquisa: analisar possíveis contribuições de um curso de extensão para o processo de formação continuada dos professores-cursistas, no que diz respeito à constituição de um novo *ethos* no direcionamento de sua prática docente.

⁶⁴ Essas lacunas são em termos conceituais e, principalmente, práticos. No contexto de investigação desta pesquisa, elas foram sendo percebidas com os professores-cursistas. No primeiro encontro, como registrado nas anotações de campo, ao compartilhar as suas expectativas em relação ao curso, a maioria dos professores afirmou que estava em busca do “como fazer”. Embora alguns tivessem manifestado o anseio por referenciais teóricos, foi perceptível que o que mais os inquietavam era a prática.

Quanto aos objetivos específicos, procuro:

- 1) Identificar e analisar, nas atividades desenvolvidas pelos professores-cursistas durante o curso e em suas práticas posteriores, indícios de um novo *ethos* e percepções sobre contribuições do processo de formação continuada para a apropriação de novas tecnologias.
- 2) Compreender de que forma um novo *ethos* (não) se materializa considerando a relação entre a Prática Situada dos professores-cursistas e a possibilidade de Prática Transformada a partir das vivências no curso de extensão.

3.4.3 As questões de pesquisa

No que diz respeito às questões de pesquisa, como esclarecem Lankshear e Knobel (2008), não podemos começar a tratar os problemas sistematicamente, a menos que tenhamos algumas questões para orientar e estruturar nossas respostas. Sendo assim, temos de rerepresentar o problema de pesquisa como questões que nos ajudem a lidar com ele.

As questões desta pesquisa foram elaboradas, então, considerando a situação-problema identificada no processo de formação inicial dos professores quanto à apropriação de novas tecnologias, e em que medida eventos de formação continuada, como o curso de extensão por meio do qual se deu a geração dos dados que serão apresentados, podem contribuir para práticas dos professores que vivenciam essas experiências formativas.

Assim, as questões que norteiam esta pesquisa são:

- 1) Como foi a abordagem do curso de extensão, no sentido de tentar contribuir para a formação continuada docente, no que tange a apropriação de novas tecnologias com base nos conceitos de Multi e novos letramentos?
- 2) Nos relatos compartilhados pelos professores-cursistas, que características, que possam ser relacionadas a um novo *ethos*, são perceptíveis, podendo levar a novos letramentos e à Prática Transformada?

3.4.4 Os métodos, as técnicas e as ferramentas para a geração dos dados da pesquisa

Tendo em vista o problema, os objetivos, as questões de pesquisa, entre outros pontos que os pesquisadores julgarem relevantes, é possível planejar a forma como os dados

serão gerados. Perguntas como as apresentadas por Lankshear e Knobel (2008) auxiliaram-me nesse processo:

- Que tipo de dados preciso gerar para responder as questões de pesquisa?
- Que tipo de ferramentas e métodos serão usados para gerar os vários tipos de dados de que necessito?
- Como cada tipo de dado a ser gerado ajuda a responder as minhas questões de pesquisa?
- Que outros tipos de dados podem ser usados?
- Por que os tipos de dados que escolhi são preferíveis para a tarefa?

Na tentativa de responder essas perguntas e caminhar em direção à minha proposta de discussão nesta pesquisa, duas técnicas foram eleitas. A primeira diz respeito à observação. Por meio dela, os dados são gerados em contextos reais, no caso desta pesquisa o curso de extensão. A observação participante, conforme discutida por Erickson (1986), se refere à participação ativa com aqueles que são observados. A forma como essa participação do pesquisador acontece pode variar ao longo do processo e até se configurar como uma pesquisa de cunho etnográfico. Em relação à etnografia, também de acordo com Erickson,

[...] os participantes não somente interferem continuamente com o outro na interação como também complementam reciprocamente a mesma. Isto é, articulam e adaptam mutuamente e reciprocamente o que constitui o “inter” da interação na conversação — [...] ao invés da conversação ser algo simples como uma soma do total de ações separadas por indivíduos distintos. (ERICKSON, 2004, p. 4 e 5)

No que concerne às ferramentas, duas foram utilizadas: anotações de campo e gravações em vídeo dos encontros presenciais do curso. A segunda técnica eleita foi o questionário, uma vez que por meio dele seria possível ter acesso a informações para conhecer: o perfil dos professores-cursistas, um pouco a respeito de seus contextos de atuação, e de suas expectativas em relação ao processo que iriam vivenciar. Assim, ao elaborar as questões, acreditava que essa técnica, que pode ser considerada de investigação, poderia contribuir não só para que fosse possível conhecer os participantes da pesquisa, sua relação com assuntos que seriam propostos para discussão, mas também para o processo de triangulação dos dados, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

O questionário direcionado aos professores-cursistas quando estes iniciaram o curso continha questões abertas e com um espaço ilimitado para respostas. Essa opção dialoga com a abordagem qualitativa desta pesquisa. As questões foram elaboradas de modo a obter dados que

pudessem contribuir com informações sobre quem eram os professores-cursistas e de que forma eles chegaram ao curso. Se entendo que a realidade é marcada por subjetividades, uma vez que se constitui por sujeitos sociais, então, acreditava na importância de dar voz aos professores, sujeitos sociais, que iniciavam mais um percurso formativo. Assim, além de perguntas para conhecer os professores-cursistas (idade, formação, área/local de atuação), as seguintes questões foram propostas:

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)? E de (multi)letramentos?
- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.
- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?
- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.
- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?
- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?
- 7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?
- 8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?
- 9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

Além do questionário, outra técnica apropriada para o processo de geração de dados foi a produção de um relato ao final, uma vez que os professores-cursistas foram convidados a responder apenas uma questão, seguindo a orientação: Produza um breve texto sobre a sua experiência no curso de extensão.

A partir do relato e de sua relação com o questionário inicial e com outras vivências no decorrer do curso, esperava-se a possibilidade de (não) identificar as suas possíveis contribuições para o processo de formação continuada dos professores-cursistas, conforme discutimos na perspectiva dos Multi e novos letramentos, por isso era importante o cuidado

para que a questão não fosse tendenciosa. Assim, a opção foi por uma orientação de ordem mais geral.

Para a discussão e análise dos dados gerados, não seria possível um olhar minucioso às experiências vivenciadas por todos os professores-cursistas, por isso, um recorte foi necessário e foi feito tendo em vista alguns critérios que serão expostos a seguir.

3.5 O *corpus* e seu recorte

Para a análise que será apresentada no capítulo seguinte, o recorte do *corpus* foi realizado a partir da minha vivência como observadora participante no curso de extensão (tanto nos encontros presenciais quanto no ambiente virtual de aprendizagem). Diante do número considerável de dados gerados, e sem perder de vista os objetivos e as questões desta pesquisa, serão analisados e discutidos: os questionários iniciais, alguns momentos no decorrer do curso (o que será possível devido às videograções, anotações de campo e às postagens no grupo do *Facebook*), os trabalhos finais, os relatos sobre o curso e aqueles enviados após o seu término.

Embora todos os professores-cursistas tenham se mostrado engajados no decorrer do curso de extensão, e, de algum modo, com a pesquisa, entre os treze professores participantes da pesquisa, um diálogo foi mantido com quatro professores⁶⁵, o que possibilitou que suas experiências atuais fossem compartilhadas.

A respeito disso, uma vez que desde o início desse percurso procuro discutir possíveis contribuições do curso de extensão para a constituição de uma nova mentalidade dos professores-cursistas, em determinado momento, deparei-me com algumas questões, como: De que forma será possível (não) identificar um novo *ethos* entre os professores-cursistas? Como saber se o curso contribuiu para a formação deles de acordo com as necessidades de seus contextos? Será que o curso atendeu às suas expectativas? Será possível, após o curso, apesar de todas as dificuldades, realizar trabalhos que dialoguem com os Multi e novos letramentos? Foi pensando nessas questões que procurei manter contato com os professores-cursistas, para não só pensar em possíveis contribuições no decorrer do curso, mas, principalmente, após a sua conclusão, nas práticas cotidianas dos professores.

Considerando, então, que quatro foram os professores que participaram de todas as fases do processo de geração de dados para esta pesquisa, o recorte foi feito. Todavia, deixo

⁶⁵ Esse diálogo foi estabelecido por meio das redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*. As mesmas mensagens eram enviadas a todos os participantes da pesquisa, no entanto, quatro deles foram os que respondiam com prontidão. Vejo isso como compreensível, uma vez que sabia, a partir da convivência com os professores no período de curso, de suas tantas atribuições cotidianas.

claro que, apesar de analisar e discutir os dados gerados por meio da participação desses quatro professores, não deixo de considerar, em determinado momento do capítulo seguinte, os dados gerados a partir das vivências dos outros nove professores, uma vez que os considero também muito significativos para a discussão construída nesta pesquisa. A figura a seguir pode elucidar o recorte feito para a análise do *corpus* de pesquisa:

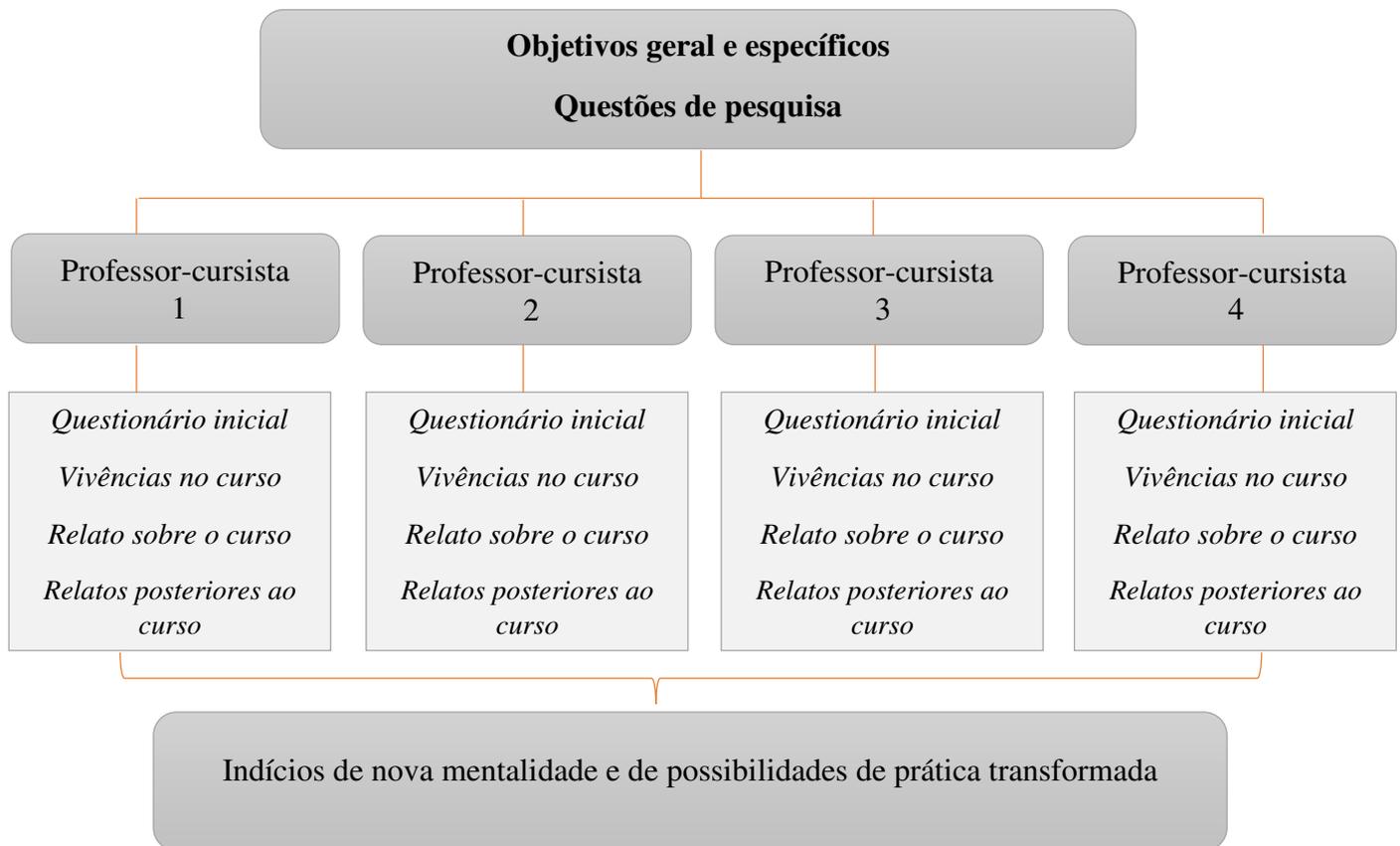


Figura 4: Recorte do *corpus* para análise e discussão

Como se pode observar por meio da figura 4, procuro identificar, nos dados gerados, bem como discutir, indícios de nova mentalidade e de possibilidades de prática transformada entre os professores-cursistas participantes da pesquisa. Para essa discussão, proponho algumas categorias de análise, formuladas, principalmente, a partir da observação dos dados e dos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa, com seus objetivos e com suas questões.

3.6 As categorias de análise

A respeito das categorias de análise, assim como discutem Lankshear e Knobel (2008), com base em Amanda Coffey e Paul Atkinson (1996), ao invés de usar categorias preconcebidas e preexistentes, procuro lançar mão, em um primeiro momento, de categorias que emergiram dos dados no processo de sua organização e interpretação. Assim, as categorias a seguir subsidiam a discussão dos dados gerados:

- Apropriação de conceitos.
- Otimização das tecnologias disponíveis.
- Reorientação das práticas.
- Percepção sobre contribuições.

Para a compreensão de como se chega a essas categorias e quais as suas relações com os Multi e novos letramentos, elas serão descritas a seguir.

No questionário inicial, os participantes da pesquisa foram convidados a responder uma questão por meio da qual seria possível verificar se eles já conheciam conceitos basilares do curso de extensão que estava tendo início. Em atividades realizadas a distância, nos encontros presenciais e nos trabalhos finais principalmente, oportunizaram-se discussões a partir desses conceitos. Diante disso, por meio da categoria **apropriação de conceitos**, procuro discutir em que medida foi possível perceber que os professores compreenderam os conceitos abordados no decorrer do curso, entendendo a importância dos movimentos de apropriação conceitual para a mudança de mentalidade e para a reorientação de práticas. Como exemplo, cito o modo como conceituamos “tecnologia”. Se a concebemos apenas como um recurso, uma ferramenta, não podemos ainda afirmar que há uma mentalidade 2.0, pois acabamos desconsiderando que tecnologias, principalmente as consideradas novas, podem ser mediadoras e ideológicas.

Quando os conceitos são apropriados de forma reflexiva e crítica, acredita-se ser possível estabelecer as relações necessárias entre eles e as situações que vivenciamos em âmbito escolar e em outros espaços sociais. Desse modo, esperava-se que os professores-cursistas, a partir dos conceitos discutidos, compreendessem que, para a consecução de práticas que dialoguem com as perspectivas dos Multi e novos letramentos, é importante que os recursos disponíveis sejam mobilizados e aproveitados de modo a não apenas replicar práticas de letramento que podem ser consideradas antigas, como discutem Lankshear e Knobel (2007). Assim, a partir do segundo critério de análise, **otimização das tecnologias disponíveis**, procuro

discutir em que medida essa otimização⁶⁶ pôde ser percebida nos dados gerados mediante as vivências dos quatro professores-cursistas. Aproveito para me referir aos tantos contextos em que os recursos faltam, e para discutir a possibilidade de aplicação criativa, quando se reconhece o que o outro demanda, acreditando que isso indicia nova mentalidade.

Quanto ao terceiro critério, **reorientação das práticas**, procuro, principalmente nos trabalhos finais e nos relatos de experiências atuais apresentados pelos quatro professores-cursistas, compreender se, e como, a Prática Situada aparece como um elemento fundante para a Prática Transformada. Trago para a análise as ações Experimentar, Conceituar, Analisar e Aplicar, referentes à microdinâmica da Pedagogia dos Multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2013), apresentada na figura 3. É importante ressaltar, ainda, que retomo, quando oportuno no momento da análise, o objetivo específico: compreender de que forma um novo *ethos* (não) se materializa considerando a relação entre a Prática Situada dos professores-cursistas e a possibilidade de Prática Transformada a partir das vivências no curso de extensão.

Por fim, a partir do critério **percepção sobre contribuições**, como um dos objetivos específicos desta pesquisa, busco observar e identificar, nos discursos dos professores-cursistas, materializado nos trabalhos finais bem como nos relatos de experiências, indícios de um novo *ethos* a partir das discussões sobre Novos e Multiletramentos.

É válido ressaltar que, para a análise dos dados, além das categorias apresentadas, considera-se o estudo teórico que embasa a discussão proposta nesta dissertação. Assim, de modo especial, a análise dos dados contemplará a observância das dimensões entre as mentalidades 1.0 e 2.0 (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007, p. 11), que constam no quadro 3 deste trabalho. Desse modo, por meio das categorias expostas, acredito ser possível discutir e refletir sobre as possíveis contribuições do curso de extensão para o processo de formação continuada dos professores e das professoras cursistas, no que diz respeito à constituição de um novo *ethos*, de uma nova mentalidade, no direcionamento de sua prática docente.

No capítulo seguinte, então, os dados que compõem o recorte para a análise serão discutidos a partir das categorias aqui apresentadas e dos referenciais teóricos que embasam este estudo.

⁶⁶ Otimização aqui tem uma relação direta com o conceito de criatividade, que veremos mais adiante, e não de continuidade.

CAPÍTULO 4: OS DADOS SOB UM OLHAR ANALÍTICO

Início este capítulo reconhecendo que a discussão dos dados e a análise a seguir, embora realizada com dedicação e cuidado, não conseguirão contemplar diversas questões também prementes que dizem respeito ao processo de formação vivenciado pelos participantes desta pesquisa, haja vista que, para discutir as experiências formativas de cada sujeito ao longo da vida, não podemos desconsiderar a(s) subjetividade(s) que são a elas inerentes, uma vez que cada indivíduo se constitui como sujeito vivenciando um constante e sistemático processo dialógico com o outro, com a sociedade como um todo e com a sua própria história.

Dito isso, acredito ser válido, neste momento da dissertação, retomar o modo como se deu o primeiro encontro presencial do curso de extensão. Em um diálogo inicial, desejávamos ouvir dos cursistas⁶⁷ suas expectativas em relação ao curso. A fala de todos apresentou uma questão em comum: a busca pelo “como fazer?”, ou seja, todos demonstravam interesse pela prática. Grande parte dos cursistas destacou que já conhecia principalmente textos relacionados aos multiletramentos, e reconhecia a importância dessa discussão para a educação contemporânea, contudo, eles relataram que não sabiam, em muitas situações, aplicar a teoria em suas práticas educativas. Essa realidade é apresentada pelo CETIC, em sua pesquisa divulgada no ano de 2016. O Centro, considerando a oferta de cursos de formação continuada pelas Secretarias de Educação, aponta que:

Um resultado relevante da pesquisa, no que diz respeito à formação para o uso das TIC, foi a crítica dos professores às formações ofertadas pelas Secretarias de Educação; segundo eles, falta foco na aplicação didática das tecnologias de informação e comunicação e troca de experiências entre os professores durante os cursos. (CETIC, 2016, p. 91)

Diante disso, é válido dizer que o curso buscou sempre estabelecer uma relação significativa entre a teoria e a prática. Por isso, os cursistas eram sempre orientados a refletir sobre possibilidades de abordagem dos assuntos discutidos no decorrer do curso em seus contextos de atuação. Ademais, o curso viabilizava situações de interação e de troca de experiências constantemente, nos encontros presenciais e por meio do grupo no *Facebook*, a fim de que todos pudessem construir conhecimento, em alguma medida, de forma colaborativa. Embora tenha sido perceptível que muitas das postagens dos cursistas eram visualizadas e

⁶⁷ Até este momento, me refiro aos participantes da pesquisa como professores-cursistas. Neste capítulo, contudo, passo a chamá-los apenas de **cursistas**. Essa opção se deu para evitar que os leitores se confundam em determinados trechos do texto, haja vista que no contexto da pesquisa há também duas professoras colaboradoras, que serão referenciadas como **professoras**.

curtidas pelos colegas, mas sem a escrita de comentários, outras situações foram marcadas por trocas que poderiam contribuir para aquele momento formativo.

Em uma das atividades, a que correspondia à sexta semana de curso e que deveria ser registrada no grupo do *Facebook*, cursistas deveriam, a partir da leitura de um artigo⁶⁸, discutir a questão que o intitulava: “Copiar-colar e *remix*: o que a escola tem a ver com isso?”. A atividade foi proposta com o intuito de retomar as reflexões sobre “Plágio e (nova) ética” - tema do encontro presencial da semana anterior -, e discutir sobre a importância da escola no que se refere às questões que envolvem autoria na contemporaneidade.

Como resposta à atividade, o cursista Vinícius fez a seguinte postagem:

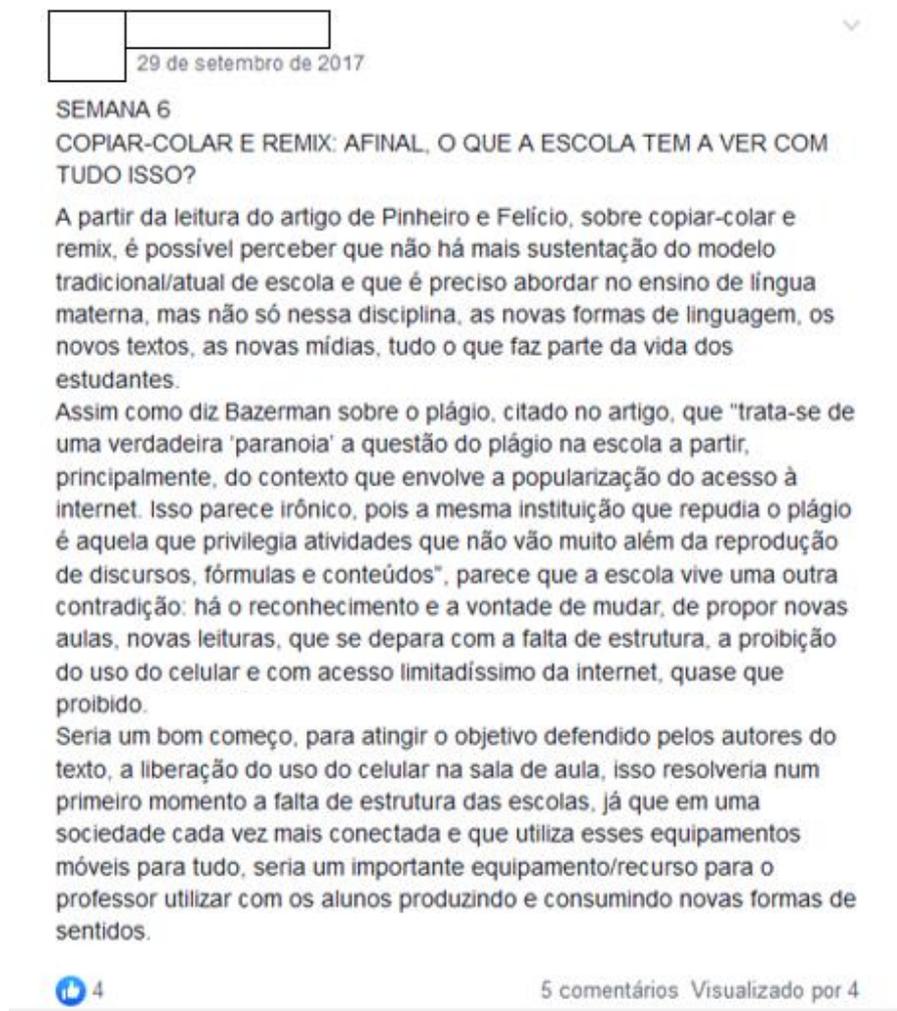


Figura 5: *Print* da postagem de uma atividade no grupo do *Facebook*

⁶⁸ Referência: PINHEIRO, P. A.; FELÍCIO, R. de P. Copiar-colar e *remix*: o que a escola tem a ver com isso?. In: *Calidoscópio* Vol. 14, n. 1, p. 59-69, jan/abr 2016.

Lendo essa postagem, percebe-se que Vinícius acredita na importância de se repensar a escola como instituição de construção de conhecimento. Para tanto, ele problematiza a forma como a escola lida com a questão do plágio e ainda defende a liberação dos celulares em sala de aula, uma polêmica que tem sido pauta de inúmeras discussões na área da educação⁶⁹.

Uma das professoras do curso escreve como comentário à postagem:

Achei válida sua ideia de que a escola está aberta a mudanças. Citar o celular como ferramenta a ser incorporada na escola para ser utilizado como parte dessa mudança é uma necessidade. Concordo plenamente!

Uma cursista, Meire, responde:

Concordo, porém iríamos enfrentar um grande desafio em tentar mostrar-lhes que aquele momento é preciso foco para atividades planejadas e propostas, mas acredito que seria válido tentar.

Já tive uma experiência dessas, utilizando o celular para pesquisas em sala, claro que não havia sinal liberado para isso (eram eles que tinham de ter dados móveis) e as redes sociais estavam crescendo ainda, não eram tão chamativas como hoje a ponto de, talvez, tirar o foco do trabalho, e foi numa atividade interessante. Poderia ser ainda mais se, por acaso, essas redes sociais fossem o foco da atividade.

Meire passa a falar, então, sobre a importância do foco dos estudantes quanto à apropriação de celulares em sala de aula e sobre a possibilidade de lançar mão de sites de redes sociais na educação. Os comentários que seguem são da professora, da cursista, que compartilha uma experiência, e de Vinícius, autor da postagem que gerou os comentários.

⁶⁹ É relevante considerar aqui a Lei nº 12.730, de 11/10/2007, Art. 2º, em que “fica vedado o uso de aparelhos portáteis sem fins educacionais, tais como celulares, jogos eletrônicos e tocadores de MP3, nas salas de aula ou em quaisquer outros locais em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País”. Olhando para a nossa realidade atual, percebemos que muitas de nossas escolas têm se apoiado nessa lei para proibir até mesmo atividades que possuem finalidades pedagógicas explícitas.

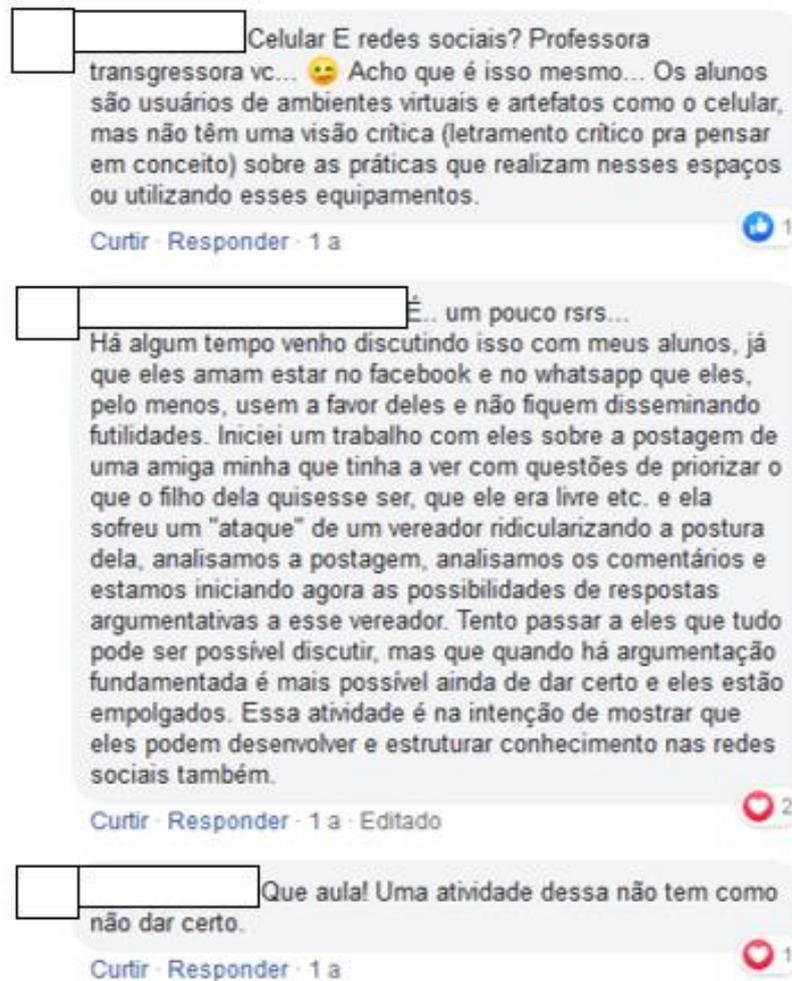


Figura 6: *Print* da postagem de comentários no grupo do *Facebook*

Tendo em vista os modos como os cursistas se posicionaram frente à proposta de atividade supracitada, considero, retomando a microdinâmica da Pedagogia dos Multiletramentos, que Meire, respondendo à postagem de Vinícius, levou em conta a sua prática (Prática Situada) para compartilhar a sua vivência de experimentar o que ainda é tido como novo em muitos contextos escolares: a apropriação de celulares e de *sites* de redes sociais, o que chamou a atenção dos colegas, de modo especial, de Vinícius, que fez questão de escrever que “Uma atividade dessa não tem como não dar certo”, como se pode observar na figura acima.

No curso, assim, ao observar essa e outras postagens no grupo do *Facebook*, oportunizou-se a vivência de situações em que se é possível perceber um processo de formação colaborativa⁷⁰, o que, por sua vez, está diretamente ligada a uma nova mentalidade em que a

⁷⁰ É importante esclarecer que quando escrevemos “processo de formação colaborativa”, temos em vista o conceito de “aprendizagem colaborativa”, concebendo que na colaboração há cumplicidade entre os participantes para a

lógica passa da recepção e/ou de consumo para interatividade e agenciamento, como discutem Lankshear & Knobel (2007).

Refiro-me, então, neste percurso de pesquisa, a um novo *ethos*, a uma nova mentalidade que é, por sua natureza, mais colaborativa e que, de acordo com Moita Lopes (2012), pode ser compreendida como espaço de discussão, de reinvenção social, de agenciamento e de transgressão. Desse modo, o sentido de novo *ethos*, tal como é discutido por Lankshear e Knobel, é ampliado e assume características que estão ainda mais interligadas com a vida em sociedade mediada de modo tão significativo pelas novas tecnologias.

Para a sistematização das análises, considerando o significativo número de dados gerados, uma vez que, é importante lembrar, um processo de formação continuada de professores constitui-se por muitas subjetividades, a partir de agora, os quatro cursistas serão considerados, a começar por Vinícius.

No segundo semestre de 2017, quando aconteceu o curso de extensão, Vinícius trabalhava em três escolas, sendo duas delas públicas. O cursista esclareceu, ao responder o questionário inicial, que teve seu primeiro contato com conceitos relacionados a letramento(s) ao longo de seu curso de graduação em Letras, mas em disciplinas eletivas.

Ao responder a segunda questão, Vinícius disse utilizar com muita frequência novas tecnologias em suas aulas e exemplificou escrevendo que suas últimas práticas, considerando aquele período, foram a criação de histórias em quadrinhos por meio de dois *sites* que tinham essa finalidade, e a avaliação de estudantes por meio do *Google* Formulários, prática mais comum no colégio particular onde atuava.

Quanto à questão três do questionário, que se referia às dificuldades e às possibilidades das novas tecnologias no processo de construção de conhecimento vivenciado na escola, Vinícius respondeu:

As possibilidades são infinitas, já as dificuldades, no meu caso, quase não existem, pois as escolas em que trabalho na prefeitura são equipadas com salas de informática com computadores suficientes para todos os alunos e com tablets (estes estão disponíveis apenas para os alunos da EJA), tanto a sala de informática quanto os tablets possuem acesso à internet. Na escola particular, também não encontro dificuldades, lá cada sala de aula tem um ponto de acesso à rede, os alunos possuem um Ipad, inclusive, nós professores.

resolução de possíveis problemas, bem como para pensar em determinadas questões. Para saber mais sobre aprendizagem colaborativa, ler Coll (2010) e Pinheiro (2013).

A partir da resposta de Vinícius, observamos que as escolas onde ele então atuava eram contextos que viabilizavam práticas escolares em que as novas tecnologias eram apropriadas, e que ele, enquanto professor de Língua Portuguesa, buscava aproveitar os recursos disponíveis para propor atividades mediadas por novas tecnologias. Contudo, esse não era o cenário de todos os cursistas, pelo contrário, a maioria relatou no questionário inicial e, principalmente, no decorrer do curso de extensão, as suas dificuldades, dada a falta de estrutura nas escolas. Temos, então, dois cenários completamente distintos e que nos colocam provocações no sentido de pensar o novo *ethos* se materializando ou não. Afinal, de que adianta uma sala de aula com novas tecnologias se há restrições quanto à sua apropriação significativa ou se não há uma aplicação criativa?

Constantemente, temos acesso, por diferentes meios de comunicação, a práticas escolares muito significativas que são mediadas por novas tecnologias e que acontecem em contextos que podem ser considerados, em um primeiro momento, extremamente limitados quanto à estrutura para a apropriação de TDIC. Analisando essas práticas, podemos visualizar o que estamos chamando de aplicação criativa.

Segundo Lubart (2007), a criatividade existe a partir de fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais, ou seja, pela confluência de habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente adequado. Diante disso, podemos dizer que uma aplicação criativa na educação, no que tange à mediação de novas tecnologias, pode acontecer a partir do momento em que se reconhece no cenário de atuação possibilidades de trabalho que estejam relacionadas às reais necessidades dos estudantes, apesar de todas as limitações.

Acredito poder afirmar, então, que uma aplicação criativa está relacionada à discussão que temos empreendido sobre um novo *ethos*, uma nova mentalidade. Desse modo, além de ter acesso a estudos e discussões teóricas, além de ter um discurso que defende e acredita na importância das novas tecnologias na educação contemporânea, é de suma importância que a prática aconteça de forma crítica e reflexiva, que o novo *ethos* se materialize, e isso pode acontecer por meio de aplicação criativa.

Até o momento, refiro-me a um contexto de atuação que, para muitos, é considerado ideal quando se pensa em possibilidades de trabalhos por meio de novas tecnologias. Além disso, o cursista Vinícius nos leva a visualizar os multiletramentos em suas práticas, tanto pela multiplicidade de textos que embasavam as atividades por ele propostas quanto pela abordagem de assuntos ligados à multiculturalidade.

Quando, no questionário inicial, pergunta-se sobre a abordagem de temas transversais⁷¹ em sala de aula, Vinícius escreveu que, na rede municipal, por ter uma liberdade maior, abordava os temas transversais sempre que possível, levando diferentes gêneros textuais para leitura, e a partir dessa leitura, discutindo com os estudantes sobre alguns temas, motivando-os, ainda, à produção de textos da tipologia argumentativa. Já na escola particular, o cursista deixou claro não trabalhar com frequência nessa perspectiva, pois o currículo era engessado, o que, é importante salientar, pode não acontecer em outras escolas da rede privada, assim como há escolas da rede pública cujos currículos não devem ser considerados abertos.

É válido esclarecer aqui, que por não ter ainda nenhuma informação sobre os cursistas, e sabendo que entre os documentos oficiais da educação de nosso país os PCN são os que parecem ter mais se aproximado dos professores, a pergunta do questionário foi elaborada considerando uma relação entre os temas transversais e o conceito de Multiletramentos que, lembrando, aponta para a importância de discussões que envolvam multiculturalidade.

Ao responder as duas perguntas seguintes, Vinícius deixou claro que conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*, embora trabalhasse apenas com o primeiro em sala de aula. Além disso, no que tange às ferramentas do *Google* que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita, respondeu que fazia uso do *Google* Formulário para aplicação de provas e para atividades relacionadas à produção textual, e do *Google Drive* para compartilhar arquivos no formato *Word* e promover a escrita compartilhada.

A respeito da apropriação de *sites* de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos, o cursista escreveu:

Agora, utilizando neste curso, parece ser uma ferramenta muito interessante, mas nunca utilizei na sala de aula. Acredito que não usarei tão cedo, porque as escolas não estão preparadas para receber o Facebook como uma ferramenta didático-pedagógica. As redes de acesso à internet das três escolas bloqueiam o acesso a sites como o Facebook.

⁷¹ Os Temas Transversais compreendem seis áreas, são elas: 1) Ética (Conteúdos: respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade); 2) Pluralidade Cultural (Conteúdos: pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania); 3) Meio Ambiente (Conteúdos: Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental); 4) Saúde (Conteúdos: autocuidado, vida coletiva); 5) Orientação Sexual (Conteúdos: corpo como matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis); 6) Trabalho e Consumo (Conteúdos: relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; Direitos Humanos, cidadania, trabalho e consumo). Mais informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em 29 jul 2019.

A partir da resposta dada por Vinícius, podemos identificar, por parte das escolas onde trabalhava, uma mentalidade que não pode ser considerada nova, uma vez que limita os espaços para a construção de conhecimentos, visando cumprir propósitos específicos, geralmente pautados em resultados quantitativos.

Tendo em vista as últimas questões, o cursista respondeu que se inscreveu no curso de extensão com o intuito de aprimorar os seus conhecimentos sobre Multi e novos letramentos na escola e, conseqüentemente, sua prática docente, e que esperava vivenciar práticas/atividades que, posteriormente, pudesse utilizar em sala com seus estudantes.

A primeira observação que podemos fazer a respeito do cursista Vinícius é que estamos nos referindo a um professor que acredita na importância de se repensar a educação situada em um momento de significativas transformações, dadas as novas tecnologias em nossa sociedade. É perceptível que o cursista já se esforçava para realizar atividades mediadas pelas TDIC e que se encontrava em ambientes de trabalho que, estrutural e fisicamente, viabilizavam essas atividades. Assim, o que se pôde perceber é que Vinícius, ao iniciar o curso, já demonstrava uma nova mentalidade no que diz respeito à apropriação de novas tecnologias na educação. Sempre foi muito dedicado no cumprimento das atividades propostas, apesar de ser um dos cursistas que tinham as maiores cargas de trabalho.

Em seu trabalho final, Vinícius e duas colegas empreenderam uma discussão sobre multiletramentos e *Scratch*, apresentando uma proposta de atividade interdisciplinar. Os cursistas demonstraram, na escrita e na apresentação oral do trabalho, a **apropriação de conceitos** caros no curso de extensão como: multiletramentos, autoria, *remix* e interdisciplinaridade, uma vez que, na atividade por eles idealizada, os estudantes deveriam criar um *remix* relacionando questões ligadas às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia.

Na atividade, podemos identificar as ações da microdinâmica da Pedagogia dos Multiletramentos. Os cursistas propõem, em um primeiro momento, um diálogo com os estudantes a fim de que eles compartilhem o que entendem por linguagem formal e informal; texto verbal e não-verbal; e a importância de tudo isso para produções textuais, para a nossa comunicação. A seguir, os cursistas pretendem dar início a um diálogo, como o anterior, mas sobre espaço, lugar e paisagem. O que se pode perceber até aqui é a busca pelo **conceituar** nomeando. A seguir, identifica-se a ação de **experimentar** o conhecido, ou seja, após conceituações, os estudantes são convidados a se atentar para o espaço em que vivem, para tudo que os rodeia, o que abre espaço para a discussão não só relacionada ao espaço físico, mas a questões sociais. Assim, espera-se uma **análise** tanto funcional quanto crítica para o próximo

momento da atividade. Por fim, os estudantes devem criar um *remix*, por meio do *software Scratch*, escolhendo um local do lugar onde vivem, onde será colocada uma bandeira verde, e que será destino do gato do *Scratch* após seguir coordenadas no plano cartesiano, conceitos matemáticos, o que pode se configurar como a **aplicação** apropriada do que foi discutido.

Embora não tenham desenvolvido o projeto proposto, devido ao pouco tempo que tinham para a apresentação, os cursistas apresentaram um discurso muito consciente das potencialidades de atividades como a sugerida por eles, mas não deixaram de mencionar as dificuldades inerentes ao processo de sua aplicação. Após apresentarem fatores que poderiam inviabilizar a consecução da atividade, como: falta de equipamentos na sala de informática, falta de acesso à internet, falta de formação profissional, escreveram que:

No Scratch, o professor tem a opção de baixar o programa e trabalhar off-line, para superar a falta de equipamentos, pode-se trabalhar em grupos, contribuindo ainda mais para a cooperação e socialização entre os alunos, e, por último, para o professor vencer a falta de formação, há vários sites na internet que oferecem cursos online gratuitos para a capacitação de professores, um deles é o Programaê!.

A partir desse trecho que consta no trabalho final dos cursistas, percebe-se a consciência por parte deles a respeito da importância da **otimização das tecnologias disponíveis**, ou seja, o fato de se deparar com limitações e dificuldades não deve ser considerado empecilho para que propostas de atividades mediadas por novas tecnologias se concretizem.

Após a apresentação do trabalho final e a conclusão do curso, Vinícius escreveu o seguinte relato:

Apesar de já ter a experiência com o trabalho com o Scratch, de ter me desafiado ao longo de dois anos com a lógica da programação, que as vezes eu tinha que recorrer ao monitor de informática ou aos professores de matemática para entender o que eu devia explicar para os alunos, o curso de extensão foi muito importante e significativo para a minha atualização como docente.

No curso, pude conhecer outros mecanismos, instrumentos e ferramentas tecnológicas que fazem parte do dia-a-dia dos alunos que eu jamais pensaria em usar na sala de aula. Pude perceber, também, a importância que esses outros recursos têm para uma aprendizagem mais significativa, que é capaz de unir as disciplinas tão separadas e fragmentadas no ambiente escolar e, principalmente, capaz de preparar os alunos para viver, criticamente, em um mundo cada vez mais tecnológico, onde as profissões estão sofrendo um forte impacto e mudanças, por causa desses avanços tecnológicos.

Confesso que terei dificuldade para levar para a sala de aula alguns recursos apresentados no curso, como por exemplo, o Movie Maker ou qualquer um de

edição de vídeos. Mas estar em sala de aula é sempre um desafio para o professor, por ser um ambiente muito complexo, onde vários fatores podem interferir na aprendizagem dos alunos e nós, educadores, devemos sempre estar atentos e observando todos os detalhes para preparar uma aula mais interessante com esses novos (ou nem tanto) recursos tecnológicos, para motivá-los, para cativá-los, para despertar a criticidade, para promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Os desafios são vários, mas o curso me deixou mais preparado para superá-los. Agora, a vida segue e estarei sempre atento e em busca de me aperfeiçoar cada vez mais, a cada aula que ainda vou preparar.

O discurso de Vinícius em seu relato após o curso nos leva a algumas observações quanto ao seu processo de formação. Como já dito, estamos nos referindo a alguém que já chegou ao curso apresentando indícios de uma nova mentalidade na perspectiva de Lankshear e Knobel (2007). Contudo, o curso parece ter contribuído no sentido de levá-lo a outras percepções relacionadas à sua prática docente. Além de ressaltar que novas tecnologias podem mediar a interdisciplinaridade na educação, um desafio em muitos contextos, o cursista reconhece que atividades realizadas por meio de novas tecnologias podem contribuir para despertar a criticidade dos estudantes e tornar o processo de construção de conhecimento por eles experienciado mais significativo.

Ele finaliza seu relato ressaltando que o curso o deixou mais preparado para superar os vários desafios em sua prática docente, ou seja, por meio de seu discurso, Vinícius explicita a sua **percepção sobre contribuições** do curso. Ele sinaliza ainda a importância da formação continuada para a atualização como docente (o que converge para um Discurso presente amplamente disseminado na sociedade contemporânea) e o que também aponta para uma nova mentalidade, pois se o mundo está cada vez mais descentrado, se especialistas são híbridos, se os textos estão em mudança, características da mentalidade 2.0, então, não se pode deixar de buscar uma formação que esteja sempre em diálogo com a realidade.

No ano posterior ao curso, contudo, as condições de trabalho do cursista Vinícius mudaram substancialmente. Ele relata que saiu das escolas onde trabalhava e passou a atuar na Prefeitura de São Paulo, como podemos ler a seguir:

Em São Paulo, trabalho na periferia de Perus, onde os alunos têm pouco acesso à internet e a computadores, o que eles conhecem e mais usam é o celular. As escolas disponibilizam netbooks (que estão super desatualizados, porque o convênio com a empresa responsável pela manutenção e suporte foi interrompido) e tablets, pensando em utilizar esses recursos e na possibilidade de os alunos ficarem no contra turno, desenvolvi um projeto chamado “Oficinas de HQ’s” no qual os alunos terão a

oportunidade de desenvolver histórias em quadrinhos com o objetivo de popularizar conhecimentos que eles aprenderam, não só em português, mas em outras disciplinas, disponibilizando essas histórias para outros alunos e para a comunidade. A ideia é que eles produzam também, mas em menor escala, memes, sempre relacionados aos temas dos projetos da escola, como: o dia Internacional da Mulher, da consciência negra e da diversidade cultural brasileira. A produção de memes tem como objetivo o desenvolvimento da criticidade dos alunos. O projeto teve um número elevado de inscritos, justamente pelo fato de utilizar ferramentas tecnológicas, o que não vai acontecer nos outros projetos e os resultados ainda não tenho porque estamos bem no início. P.s. Esse projeto só foi pensado e ganhou força para sair do papel, por causa do curso de extensão. É um fruto desse aperfeiçoamento.

Vinícius, ao compartilhar um pouco sobre a realidade na qual passou a atuar, mostra-nos que seu novo contexto de trabalho parece ser mais desafiador, o que não o desmotiva. Multi e novos letramentos são fundantes ao analisarmos as suas propostas para o ano de 2018, uma vez que o cursista parece conceber as tecnologias como ferramentas de mediação e de relação, que caracteriza a mentalidade 2.0. Ademais, ele idealiza atividades que abarcam a diversidade textual, e, de algum modo, a pluralidade cultural, ou seja, considera a pertinência de práticas visem multiletramentos.

Contudo, ao relatar as suas experiências um ano após as suas propostas, Vinícius escreveu que o projeto de oficinas de HQ não aconteceu conforme ele previa devido a dois motivos principais: os *tablets* disponibilizados pela escola e que seriam utilizados pelos estudantes para as atividades não estavam atualizados, não tinham manutenção há mais de três anos e não carregavam os *sites* para as produções, e, além disso, alguns estudantes mostraram-se um pouco resistentes no momento de criar as HQs, pois o fato de eles terem acesso a imagens prontas e limitadas, que era o que os sites ofereciam, os desmotivava.

O cursista relatou ainda outras tentativas de colocar em prática atividades que idealizou a partir da participação no curso de extensão. Ele escreveu:

A segunda tentativa foi criar vídeos para colocarmos em um canal da escola no YouTube divulgando livros, pensando de novo em usar uma coisa que os alunos gostavam de fazer e, também, porque eu nunca tinha trabalhado com vídeos em sala de aula. Fizemos a leitura dos livros, cada aluno escolheu o que queria ler e na metade do quarto bimestre começamos a preparar os vídeos, precisei fazer parceria com a professora da sala LED, já que não posso usar a sala sozinho, foi aí que a barreira surgiu, pois ela passou a ter várias formações fora da escola. Com isso, esse trabalho dos alunos acabou ficando pela metade.

Minha terceira/segunda tentativa (pois aconteceu junto com a anterior entre o terceiro e quarto bimestre) foi a edição de um livrinho com as histórias que

eles produziram no terceiro bimestre. Identificamos todas as etapas de edição, produzimos a história, ilustramos e editamos. Essa atividade deu certo, porque acabei utilizando recursos que não estavam disponíveis na sala LED.

Em conversa com Vinícius, ele explica que, ao mudar de rede, sentiu-se muito feliz com a proposta da sala LED, Laboratório de Educação Digital⁷², achando que seria a oportunidade de colocar em prática seus projetos, mas, como podemos perceber, embora as tecnologias estivessem disponíveis, muitas práticas educativas que poderiam ser mediadas por elas deixaram de acontecer de modo significativo por não haver o acompanhamento da professora responsável pela sala LED.

Nota-se, no entanto, que Vinícius buscou lançar mão de outras tecnologias para que uma de suas propostas fosse concluída, ou seja, percebe-se, por parte dele, a **otimização de tecnologias**. Apesar dos desafios e de todas as limitações, o cursista não deixava de ressaltar também após o término do curso as suas percepções sobre contribuições do processo de formação continuada que ele teve a oportunidade de vivenciar.

Como tem sido apontado desde o início da análise sobre Vinícius, o cursista já chegou ao contexto de formação continuada onde os dados para esta pesquisa foram gerados apresentando indícios de uma nova mentalidade. No decorrer do curso, em atividades realizadas no grupo do *Facebook* e nos encontros presenciais, percebia-se que Vinícius refletia sobre suas práticas no sentido de pensar em outras, novas, possibilidades. Contudo, como veremos a seguir, o cursista sempre sinalizou que já buscava um trabalho de apropriação de novas tecnologias de modo mais consciente, para que essa apropriação na educação fizesse sentido a seus estudantes. Assim, considero que a **reorientação das práticas** de Vinícius aconteceu, mas de modo a continuar agindo com uma nova mentalidade, uma vez que um novo *ethos* já se materializava em suas práticas. Para essa análise, além de considerar o trabalho final apresentado pelo cursista e seus relatos de experiência, que já foram discutidos aqui, atento-me

⁷² O Laboratório de Educação Digital diz respeito à uma proposta da Prefeitura de São Paulo que, segundo os idealizadores, é parte do tripé do projeto Escola Digital. Assim, foram instalados no CEU Pêra Marmelo, escola onde trabalha o professor Vinícius, 20 notebooks, sete tablets, um projetor, uma impressora 3D, uma cortadora, kits de robótica e eletrônica, com o intuito de fazer com que o uso da tecnologia acontecesse de forma colaborativa, flexível, orientada por projetos e para a solução de problemas, como indicam as novas tendências pedagógicas, explicou o secretário da Educação, Alexandre Schneider. Mais informações disponíveis em: <<http://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-inaugura-laboratorio-do-programa-ceu-21-e-lanca-novo-modelo-de-educacao-digital>>. Acesso em: 13 jul 2019.

às suas participações e atividades realizadas durante o curso. Destarte, apresento, a seguir, uma dessas atividades.

Para realizar a atividade da quinta semana de curso, os cursistas deveriam fazer uma postagem respondendo e discutindo questões sobre o trabalho com o conceito de plágio na escola. Vinícius compartilhou conosco, no grupo do *Facebook*, que conversava sobre o assunto com seus estudantes nas aulas de Letramento em Programação, pois o *Scratch* disponibilizava duas ferramentas por meio das quais se poderia copiar um programa inteiro desenvolvido por outras pessoas – lembro que o cursista, já no questionário inicial, deixou claro que conhecia o *Scratch* e realizava um trabalho com o *software* em uma das escolas municipais onde era professor. Após escrever sobre sua experiência de forma mais situada, ele continua o texto de sua postagem da seguinte forma:

Voltando para a sala de aula, acredito que todos já tenham vivenciado algum problema com plágio. Após as minhas primeiras decepções, vi que o problema muitas vezes não está no fato de o aluno copiar um texto integralmente da internet, mas na forma como o trabalho foi pedido. Se as orientações do que deve ser feito e o objetivo daquele trabalho/pesquisa não estiverem claros para o aluno, ele vai copiar tudo da internet e do primeiro site que encontrar. Muitos alunos não sabem pesquisar, eles estão em formação, precisamos ensiná-los a fazer isso, passando pela discussão do que é plágio.

Apesar de afirmar que foi a partir de suas experiências anteriores ao curso que percebeu a importância da discussão sobre o que é plágio na escola, o cursista salienta que é preciso dar continuidade a essa discussão, uma vez que os estudantes estão em processo de formação como pesquisadores. Antes do trecho acima transcrito, ele reconhece, baseando-se em autores indicados para leitura pelas professoras do curso, que os usuários da internet não são mais controladores de seus próprios dados e de muitas de suas produções, o que, segundo Vinícius, estava levando-o a pensar cada vez mais sobre a necessidade de dialogar com seus estudantes sobre o bom senso e a ética que devem transpassar suas ações na e por meio da internet. Assim, Vinícius parece ainda mais consciente sobre o seu papel de relevância como mediador no processo de construção de conhecimento de seus estudantes, parece olhar sempre para a sua prática visando uma prática transformada, demonstrando, desse modo, uma postura crítica e agentiva.

O segundo caso a ser analisado e discutido neste capítulo é o de Marocas. Atuando como professora de Inglês em duas escolas públicas em São Paulo em 2017, quando o curso aconteceu, ao responder o questionário inicial, ela deixou claro que já conhecia o conceito de Multiletramentos e que já havia participado de discussões sobre letramento(s) no período de

seu curso de graduação. Quanto à apropriação de novas tecnologias em suas aulas, ela afirmou, por meio do questionário, que tentou fazer uso de computadores e celulares, mas, devido às tantas limitações estruturais, principalmente no que tange ao acesso à Internet, não havia conseguido ainda realizar nada muito concreto. Essa resposta possibilita ressaltar questões emblemáticas que dificultam a apropriação de novas tecnologias no âmbito escolar.

A pesquisa TIC Educação, publicada pelo CETIC em novembro de 2018⁷³, aponta que, em 2017, 91% das escolas públicas em áreas urbanas contavam com conexão sem fio à Internet, contudo, apenas 30% dessas escolas liberava o acesso à rede sem fio para os estudantes. Segundo o CETIC, essa limitação de acesso pode estar vinculada à cultura escolar que deseja controlar possíveis riscos por meio de medidas restritivas.

A partir de dados como esses, é possível dizer, com o cuidado de não generalizar (pois tenho tido contato com relatos de práticas que são desenvolvidas em espaços escolares que já concebem a mediação de novas tecnologias como parte do processo de construção de conhecimento dos estudantes), que grande parte de nossas escolas públicas ainda segue uma lógica de mentalidade 1.0, que se caracteriza pela hierarquia e centralidade e pela existência de espaços fechados e que cumprem propósitos específicos.

Assim, quando se está diante de uma cultura escolar que vê as novas tecnologias apenas como uma ameaça, apenas como riscos, estamos caminhando em sentido contrário ao que preconizam documentos oficiais de nossa educação que reiteram a importância da formação para a vida em sociedade, para a cidadania. Como afirmam Jenkins *et al.* (2009), as escolas deveriam dedicar maior atenção à educação para a mídia, ou seja, ao conjunto de competências culturais e sociais que os jovens devem desenvolver para exercer o que vem sendo chamada de cidadania digital.

A cursista Marocas, quando responde a terceira questão do questionário inicial, afirma acreditar que as possibilidades de trabalho com novas tecnologias são inúmeras e engajam muito os estudantes. Apesar disso, é importante dizer que a cursista, durante todo o curso (no questionário inicial, como se pôde perceber em relação ao acesso à Internet, nos encontros presenciais ou em suas postagens no grupo do *Facebook*), não deixou de ponderar que as dificuldades que envolviam a apropriação de novas tecnologias em seus contextos de atuação eram muitas e se manifestavam, principalmente, na falta de recursos.

⁷³ A pesquisa TIC Educação tem como objetivo, como consta em seu relatório, identificar o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação em escolas brasileiras, tanto no que diz respeito à prática pedagógica quanto à gestão escolar.

Ao responder a quarta questão, a cursista escreveu que, sempre que possível, promovia em suas aulas discussões relacionadas aos Temas Transversais dos PCN, como exemplo, relatou uma experiência com o vídeo intitulado “*The danger of a single story*”, de Chimamanda Adichie, que oportunizou reflexões sobre a área “Pluralidade Cultural”.

No que diz respeito às questões seguintes, a cursista respondeu que desconhecia o programa “*Scratch*”, bem como ferramentas do *Google* que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita. No decorrer do curso, todavia, Marocas mostrou-se familiarizada com essas ferramentas, reconhecendo que, na verdade, já vivenciara experiências com algumas, e mostrando-nos também que tinha determinada facilidade para o “novo”.

Quanto ao uso de redes sociais com fins didático-pedagógicos, a cursista escreveu: “acho super válido”, e disse isso a partir de situações já vivenciadas no contexto de sua formação inicial (graduação). Assim como outros cursistas, ao responder as duas últimas questões, Marocas deixou claro o seu interesse pelo tema proposto pelo curso de extensão e compartilhou que esperava ter contato com novas ideias para aplicá-las em sala de aula.

Estando nos encontros presenciais, em um espaço que, de certo modo, pode ser considerado privilegiado⁷⁴ para refletir sobre práticas pedagógicas mediadas por novas tecnologias, considero que, com o passar das semanas, entre os cursistas que demonstravam atitudes que podem ser relacionadas à uma mentalidade 2.0, estava Marocas.

Na ocasião do primeiro encontro presencial, quando discutíamos sobre leitura multimodal e crítica, alguns gêneros textuais foram analisados, entre eles *memes*. A escolha de *memes* se deu tendo em vista, entre outras questões, a crescente prática de produção desses textos, sua rápida circulação na Internet, sua popularização entre diferentes públicos, sua abordagem, em muitos casos, humorística e, ao mesmo tempo crítica, sobre acontecimentos da vida cotidiana. Um dos textos levados para a discussão foi o seguinte:

⁷⁴ Além do fato de estar em um curso de extensão, oferecido por uma universidade pública, entre professores que buscam melhor compreender questões contemporâneas importantes que podem levar à uma reorientação de suas práticas, é válido lembrar que os cursistas estavam em uma sala que, estruturalmente, pode ser considerada ideal para um trabalho, mediado por novas tecnologias, que dialogue com as perspectivas dos Multi e novos letramentos. Muito distintos eram os contextos em que a maioria dos cursistas atuava. Isso era evidenciado em seus discursos em diversos momentos do curso. Era frequente ouvir “Ah se na escola onde eu trabalho tivéssemos computadores assim” ou “Ah se na escola onde eu trabalho o laboratório de informática funcionasse” ou “Seria ótimo se na escola os estudantes pudessem acessar a Internet”.



Figura 7: *Meme* analisado na ocasião do encontro presencial sobre leitura multimodal e crítica

Além desse *meme*, outros que também reproduziam a expressão “Bela, recatada e do lar”⁷⁵ foram analisados a partir de categorias analíticas propostas por estudiosos do campo da Semiótica Social⁷⁶, mas esse foi o que parece ter chamado mais a atenção dos cursistas no sentido de buscar compreender quais as relações existentes entre cada um dos elementos que constituíam o texto como um todo.

Marocas, nesse e em outros casos, aproveitando as tecnologias das quais dispunha naquele espaço físico, rapidamente, trazia para a discussão fatos que se relacionavam diretamente às produções analisadas, sanando as dúvidas dos colegas de curso e, conseqüentemente, contribuindo para o direcionamento das análises. Desse modo, podemos considerar que o computador, tendo em vista o modo como era apropriado pela cursista, pode ser concebido não mais apenas como uma ferramenta para produção, mas também como uma ferramenta de mediação no processo de construção de conhecimento, o que vai ao encontro do que temos discutido sobre um novo *ethos*.

A cursista Marocas, assim como Vinícius, parece ter iniciado o curso já apresentando indícios de nova mentalidade. A sua postura frente às discussões propostas nos

⁷⁵ Os adjetivos que faziam referência à Marcela Temer, esposa de Michel Temer, vice-presidente do Brasil na época, intitularam uma reportagem publicada pela revista *Veja* no ano de 2016 e geraram polêmica. Assim, inúmeros textos, especialmente *memes*, foram produzidos a partir da situação.

⁷⁶ Saliento as contribuições dos estudos de Kress & Van Leeuwen (2006) e de Lemke (1998) no que diz respeito à análise sistemática e crítica de textos não verbais.

encontros presenciais e às atividades práticas que deveriam ser realizadas evidenciava um olhar mais atento, crítico e reflexivo no tocante à apropriação de novas tecnologias na educação. A atividade realizada por Marocas na sétima semana de curso indicia esse novo *ethos*. Lembrando que a orientação era: escolha uma produção que você considere um *remix* e pense em uma proposta de atividade, a ser desenvolvida com seus educandos, que leve em conta as questões que discutimos sobre o assunto.

A postagem, no grupo do *Facebook*, feita pela cursista foi a seguinte:

Em 2016, o MASP apresentou um exposição intitulada "Histórias da Infância", uma exposição pensada para trazer as crianças para o museu, inclusive os quadros estavam numa altura mais baixa para privilegiá-los. O que chamou a atenção, foi que o quadro de Renoir (esquerda) e a foto de Barbara Wagner (direita) estavam lado a lado. Levar estas duas imagens para a sala de aula poderia abrir para um discussão de remix, afinal a foto parece um remix da obra do pintor francês. Assim, poderia ser feita uma visita a algum museu, os alunos escolheriam um quadro e fariam o seu remix - não necessariamente com fotos, mas do jeito que sentissem mais apropriado. Os alunos poderiam então expor seus trabalhos e escrever ou falar sobre a escolha, etc.



Figura 8: *Print* da postagem de uma atividade no grupo do *Facebook*

Ao observar a postagem de Marocas, podemos dizer que a sua concepção de *remix* está em consonância com a discutida no curso, ou seja, mais que uma releitura, o *remix*⁷⁷ é a capacidade de misturar diversos modos (texto verbal, não verbal, sons...) e, assim, (re)criar

⁷⁷ Ressalto que as discussões sobre *remix* que embasaram a abordagem desse conceito no curso estão em: Pinheiro e Felício (2016), no artigo já referenciado na nota 67.

textos, o que pode ser exemplificado na figura acima. A cursista continua a sua postagem compartilhando uma experiência:

No começo deste ano, fiz algo um pouco semelhante com meus alunos, onde o tema "fofoca" aparecia em uma das unidades e a capa da revista "Post" ilustrava um dos textos. Sugeri aos alunos que pensassem em alguma situação semelhante, só que mais contextualizada, e que postassem num padlet (mural colaborativo). Um dos grupos resolveu recriar a capa através de um vídeo.



Figura 9: Print da postagem de uma atividade no grupo do Facebook

Por questões éticas, não é possível expor a produção dos estudantes de Marocas nesta dissertação, mas posso afirmar que o processo de criação do vídeo resultou no que entendemos como *remix*, prática que envolve um novo *ethos* se pensamos que não se trata simplesmente de ações de copiar e colar, mas de uma relação de apropriação das novas tecnologias como mediadoras e, principalmente, como ideológicas. É com base na concepção de *remix* que Marocas, junto a uma colega cursista que também era professora de Língua Inglesa, elabora o seu trabalho final.

O projeto foi idealizado pelas cursistas tendo em vista o tema de uma unidade do livro didático que utilizavam em suas aulas. Na unidade “*A tour around Brazil*”, era proposta a apreciação de obras de arte em um museu. A visita a um museu passa a ser, então, parte do projeto apresentado como trabalho final para a conclusão do curso de extensão.

Na versão final escrita do trabalho, as cursistas estabelecem as seguintes etapas para a consecução do projeto:

- 1- *Aula expositiva em sala sobre o vocabulário de museu/arte.*
- 2- *Discussão coletiva com a turma, em sala ou outro espaço escolar – conhecimentos prévios sobre arte.*
- 3- *Arte é chato? – Apresentação da página no Facebook @artesdepressao, utilizando o laboratório de informática.*
- 4- *Visita ao museu – escolha da obra para o remix e preenchimento de questionário, é necessário que os alunos levem ao museu o livro didático e bloco de anotações.*
- 5- *Produção do remix no laboratório de informática.*
- 6- *Apresentação dos resultados para a turma, no laboratório de informática ou no data show.*

Como se pode observar, as cursistas aproveitam a oportunidade de visita a um museu para sugerir a produção de um *remix* de obras expostas. Para tanto, antes da visita, elas oportunizam a vivência de algumas situações em preparação, como, por exemplo, discussões acerca das concepções de arte e museu, e apresentação da página no *Facebook* “Artes Depressão”, que transforma obras de arte em *memes* ou *remix*. Desse modo, os estudantes podem **experimentar** o conhecido, ou o novo (a depender da relação que cada um tem com o assunto), ao discutirem sobre Arte. Anterior a isso, as cursistas viabilizam a ocorrência da ação de **conceituar**, no caso, por nomeação, haja vista a proposição de uma aula voltada para pensar no vocabulário referente a museu/Arte a partir do que sabem os estudantes.

No momento da visita, os estudantes deveriam eleger as obras para o *remix*, registrá-las, se permitido, ou anotar os nomes para posterior pesquisa na Internet. Para a escolha das obras, a **análise** funcional e crítica é de suma importância, já com vistas a uma produção significativa de acordo com os propósitos de cada estudante/autor.

Por fim, a prática de produção deveria ser realizada na escola, por meio de computadores ou de aplicativos no celular, tendo, assim, a mediação de novas tecnologias e das cursistas. O que se espera, pode-se perceber por meio do discurso das cursistas, é que haja uma **aplicação** apropriada e criativa do que foi discutido e vivenciado pelos estudantes. Diante disso, elas deixam clara a intenção de divulgar as produções dos estudantes para que outros tenham acesso a diferentes obras de arte.

Algo que chamou a atenção no trabalho final das cursistas foi o lugar de destaque dado a forma como os estudantes seriam avaliados durante e após a consecução do projeto. Elas lançam mão de Duboc (2015) para afirmar que diante de uma complexa teia de significações em *remixes*, o professor de línguas deve avaliar se um estudante é capaz de: identificar inter/

transtextualidades; creditar inter/transtextualidades, mostrando uma postura ética quanto à propriedade autoral; identificar e interpretar diferentes temáticas e pontos de vista nos vários *remixes* de um mesmo texto-fonte. Ou seja, mais do que uma educação por meio de novas tecnologias, o que as cursistas defendem é uma educação para a apropriação crítica de novas tecnologias, que está atrelada a um novo *ethos*.

Para concluir o trabalho, elas escreveram:

Espera-se que desta maneira os alunos sintam-se mais próximos à arte e aos museus e que possam ter contato com a língua em contextos significativos onde possam exercer a sua autoria.

Diante disso, é possível dizer que as cursistas buscam mediar um processo de construção de conhecimento que não só possibilite a formação de usuários funcionais da língua(gem), mas também de produtores de sentidos, de analistas críticos e de transformadores, por meio da (língua)gem, na sociedade em que vivem, o que é parte da Pedagogia dos Multiletramentos conforme deliberam Cope e Kalantzis (2006).

Ainda considerando o trabalho final apresentado pelas cursistas, e não só ele como também outras vivências de Marocas no decorrer do curso, observa-se a sua **apropriação de conceitos** como: tecnologia, *remix* e os relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos, o que contribui para que a cursista reconheça a importância de um novo *ethos* em meio a novas práticas sociais de uso da língua(gem) cada vez mais mediadas por novas tecnologias.

Após a conclusão do curso, Marocas relatou, por meio de um áudio enviado como resposta à pergunta do questionário final, que o processo de formação continuada que vivenciou fez com que ela percebesse as potencialidades de algumas tecnologias para a educação e permitiu que ela aprofundasse seus conhecimentos. Assim, em seu discurso ela explicita a sua **percepção sobre as contribuições do curso** em seu processo de construção de conhecimento e em seu fazer docente.

Em conversa por meio de redes sociais, ela contou que fez mais um curso de extensão, conclui no primeiro semestre de 2019 uma especialização, já como mestranda em uma universidade pública do estado de São Paulo. Em sua prática, no ano de 2018, entre algumas atividades mediadas por novas tecnologias que realizou, ela mandou relatos sobre a experiência de produção de *memes* com estudantes do 9º ano. Os *memes* refletiam os estereótipos associados a imagem do Brasil/brasileiro no exterior e culminou em um artigo científico. Ao descrever a sua experiência, Marocas não deixou de relatar as dificuldades encontradas quanto ao acesso às novas tecnologias na escola, o que não impediu que ela

concluísse sua proposta **otimizando as tecnologias disponíveis**. Essa atividade faz-nos constatar ainda a **reorientação das práticas** de Marocas em certo sentido.

A possibilidade de trabalho com *memes* chamou a atenção da cursista desde o primeiro encontro presencial, e, como podemos observar, fez parte de sua realidade após o término do curso. Sendo assim, em novo *ethos* parece se materializar quando consideramos a relação entre a Prática Situada e a Prática Transformada que foi viabilizada entre seus estudantes, uma vez que novas tecnologias foram apropriadas não para replicar atividades de produção textual, mas de modo a possibilitar a vivência de um processo de produção textual que requer uma autoria mais crítica. A própria Marocas, ao produzir um artigo científico a partir de suas experiências em sala de aula, é não só uma usuária funcional da língua(gem), mas uma analista crítica que pode, por meio de seu discurso, contribuir para transformações em outros contextos. Marocas, em seu último relato, fez questão de dizer que tem buscado oportunidades para colocar em prática outras atividades que têm relação direta com as vivências no curso de extensão.

Assim como Marocas e Vinícius, outros dois cursistas continuaram a responder perguntas e a compartilhar suas experiências após o término do curso de extensão: Rodrigo e Lucila.

O cursista Rodrigo, no questionário inicial, relatou a apropriação de novas tecnologias com frequência em suas aulas e disse já conhecer conceitos relacionados a letramentos. Quanto à questão sobre dificuldades e possibilidades das TDIC no processo de construção de conhecimento, o cursista respondeu, assim como os demais colegas, que as dificuldades partem, principalmente, da falta de estrutura das escolas, contudo, ele toca em um ponto não mencionado pelos outros cursistas: a formação dos diretores e coordenadores pedagógicos em relação aos novos letramentos, que julgam, em alguns casos, que professores não estão “dando aulas” quando propõem atividades mediadas por novas tecnologias. Esse Discurso ainda se faz presente em inúmeros contextos escolares e acaba desmotivando professores.

Não só no questionário inicial, mas no decorrer do curso, Rodrigo discorre sobre a relevância do processo de formação docente⁷⁸ para que a escola se transforme sempre em diálogo com o que acontece na sociedade. Ao discutir a questão “Copiar, colar e *remix*: o que a escola tem a ver com isso?”, proposta na sexta semana de curso, Rodrigo fez a postagem do seguinte texto no grupo do *Facebook*:

⁷⁸ As considerações de Rodrigo apontam para o problema que motivou o empreendimento desta pesquisa.

O Brasil tem apenas 517 anos de história. Além do fato de a nossa colonização ter sido mais predatória do que positiva, um aspecto chama a atenção: fomos um dos últimos países a constituir o ensino superior. Se levarmos em conta apenas os países do chamado Novo Mundo, teremos a Universidade de São Domingos (1538) na República Dominicana, seguida da Universidade Nacional Maior de São Marcos, em Lima, no Peru, (1551) e a norte-americana, Harvard, que vai aparecer apenas em 1636. Segundo o jornalista Eustáquio Gomes (2002), o Brasil foi uma das “últimas nações das Américas a contar com uma universidade, uma vez que, quando surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, já havia 78 universidades espalhadas pelos Estados Unidos e 20 por toda a América Latina”. (GOMES, 2002. Jornal da Unicamp, edição online).

Isto posto, parece óbvio que a nossa escola tenha dificuldade em trabalhar com os novos letramentos e com todas as práticas decorrentes deles. Uma piada recorrente nas salas de professores se refere ao homem que, tendo entrado em estado de coma em 1960, ao acordar já no século XXI teria ficado abismado com o grau de evolução da sociedade, no que se refere à tecnologia e avanços. Pediu, então, para leva-lo a algum lugar que lembrasse o passado: levaram-no a uma sala de aula.

Diante disso, a escola tem a necessidade mais que urgente de se apropriar dos novos letramentos e incorporá-los à sala de aula. Hoje ela apenas proíbe e tenta podar o aluno que de alguma forma busca utilizar nas aulas algum meio tecnológico.

No entanto, primeiramente, é preciso formar o professor para trabalhar com esses novos letramentos, uma vez que ele é o que Prensky (2001) chama de imigrante digital.

O que se percebe no discurso de Rodrigo, assim como apontado na análise referente a Vinícius, é que a lógica que opera na maioria das escolas ainda está relacionada à mentalidade 1.0. O mundo ainda parece ser visto como centrado e hierárquico; tecnologias, quando disponibilizadas, são vistas apenas como ferramentas de produção; o fato de os textos estarem em mudança nem sempre é considerado; o indivíduo, em detrimento do coletivo, ainda é a unidade de produção, competência, inteligência.

Rodrigo alega, em vários momentos do curso, que vai de encontro a essa lógica. Ao responder a quarta questão do questionário inicial, por exemplo, ele escreveu que frequentemente abordava em suas aulas temas transversais. Ressaltou dois deles: *bullying* e sexualidade, e relatou que o segundo motivou a produção de peças publicitárias de conscientização a respeito da importância da vacina contra o HPV e de outras questões ligadas ao assunto.

O cursista já conhecia *O Movie Maker*, o *Scratch* e o *Audacity* e algumas ferramentas do *Google*. Desde o início do curso, mostrou-se extremamente engajado em discussões ligadas à apropriação de novas tecnologias na educação, como podemos observar por meio da postagem como resposta à atividade da oitava semana de curso. As perguntas

direcionadas aos cursistas foram as seguintes: vocês já trabalharam com produção de vídeo em sala de aula? Se sim, como isso aconteceu? Que programas vocês utilizaram? A edição aconteceu em sala, com intervenções suas? Ou os estudantes a fizeram em casa? Se não, como o vídeo entra em sua prática ou como você o vê em experiências de seus colegas professores?. O cursista respondeu:

Sim. Já trabalhei com vídeo em minhas aulas. No início apenas gravando a performance dos alunos (2006). Depois pedindo para os alunos produzir clipes com músicas inserindo imagens (2010). E por último usando o celular, quando os próprios alunos gravaram e editaram os vídeos. A grande dificuldade é sempre a falta de estrutura (já discutida aqui no grupo), fora isso, o trabalho requer uma boa mediação do grupo, uma vez que nem todos os alunos desenvolvem a atividade no mesmo ritmo. Sempre tem um grupo que atende às nossas solicitações, 50% fica no meio termo com dificuldades, mas fazem e um grupo que não dá conta de realizar a atividade, por conta de indisciplina e/ou falta de responsabilidade. Mas é sempre um trabalho gratificante. Segue um clipe produzido por meus alunos do 8º ano em 2010.

Ao ler o que escreveu o cursista Rodrigo, pode-se perceber uma mudança de mentalidade nas formas como as atividades são propostas e desenvolvidas com o passar do tempo. Rodrigo, ao que parece, já há anos busca realizar trabalhos significativos mediados por novas tecnologias, apresentando uma postura agentiva frente ao que pode ser considerado novo e, de certa forma, desafiador. Como podemos observar, ele teve a sensibilidade para reconhecer a importância de propor outras atividades de acordo com o que vivenciavam seus estudantes, mostrando, assim, *ethos* distintos.

No contexto do curso de extensão, o cursista realizou todas as atividades a distância e participou ativamente das discussões fomentadas durante os encontros presenciais. Ele é um entre os cursistas que aproveitaram o grupo do *Facebook* para outros tipos de postagens, que não de respostas às atividades, como podemos ver na figura a seguir.



Figura 10: *Print* da postagem de um professor cursista no grupo do *Facebook*

A postagem de Rodrigo reforça o que considero sobre a nova mentalidade do cursista percebida desde o início. O fato de ter um capítulo no livro “Vozes e silenciamentos em Mariana: crime ou desastre ambiental?” mostra-nos a sua atenção no que concerne às redes sociais e seu fundamental papel como lugar de circulação de Discursos, uma vez que, como ele mesmo esclarece introduzindo a sua postagem, seu trabalho foi produzido a partir da repercussão da tragédia em redes sociais. Quanto às redes sociais na educação, Rodrigo, ao responder o questionário inicial, salientou:

Acho fundamental a utilização de redes sociais como ferramenta de aprendizagem. Inclusive sua utilização na escola foi tema de minha monografia de Especialização em Educomunicação e Midialogia, oportunidade em que fiz um estudo de caso de minha própria prática de utilização do Facebook como ferramenta de interação e de divulgação na criação do Grêmio Estudantil da escola onde trabalhava.

Um ponto que não apareceu explicitamente nas respostas dos outros cursistas às duas últimas questões do questionário inicial foi a busca por embasamento teórico referente aos

Multi e novos letramentos. Rodrigo foi o único a escrever que, além das trocas de experiências, esperava encontrar no curso referências que pudessem subsidiar a escrita de um projeto para ingresso no Mestrado.

Com a conclusão do curso, escreveu o seguinte relato:

Participar do curso Multiletramentos na Escola Pública foi uma experiência ímpar. A princípio minha intenção de participar do curso era apenas de ratificar meu entendimento acerca do conceito de Multiletramentos, uma vez que em minha prática pedagógica eu utilizo muito letramentos que escapam do grafocentrismo. A leitura do texto do Prof. Petrilson Pinheiro foi realmente muito interessante ao realizar uma leitura crítica de um vídeo produzido pela Comunidade Europeia. Gostei muito também da conceituação de Memes, uma vez que esse tipo de texto muitos alunos têm acesso e nós professores precisamos estar atentos a isso. No segundo encontro o tema foi o Scratch. Eu já tinha tido contato com o site em outro curso promovido pelo Instituto Ayrton Sena chamado Pensamento Computacional para crianças. Então pude rever algumas coisas que já havia aprendido e aprofundar outras, produzindo uma animação. Nos próximos encontros falamos sobre o Google Search Education e o Google Drive. Sobre as buscas no Google foi bem interessante aprender detalhes de buscas para sermos mais eficientes. Sobre o Drive, já havia dado cursos sobre ele, então foi bem tranquilo trabalhar com as ferramentas. Sobre as plataformas interativas como Wiki, Movie Maker e Audacity, os dois últimos eu já havia dado cursos sobre eles. Novidade foi o Wiki. Por fim, a elaboração do trabalho final foi fantástica, pois eu e uma colega de turma pudemos elaborar um trabalho com nossa vivência em sala de aula. Nós desenvolvemos um projeto em que os alunos utilizaram a tecnologia para gravar vídeos de sua aprendizagem: ela numa instituição de atendimento de menores em situação de risco e eu numa escola pública regular de Valinhos, SP. Embora eu já tivesse alguma vivência em tecnologia, pois fiz Especialização em Educomunicação, no Unisal Campinas, esse curso veio acrescentar na minha formação teorias mais ligadas ao cotidiano dos alunos. Naquela pós-graduação tive contato com um referencial mais básico do ponto de vista da necessidade de utilização da tecnologia. O curso Multiletramentos me trouxe mais a prática do dia a dia.

Em seu discurso, Rodrigo explicita que o curso contribuiu para o seu processo de formação e, conseqüentemente, para a sua prática. Assim, verifica-se a sua **percepção sobre contribuições**. Ele relembra alguns assuntos discutidos tais como: leitura crítica, trabalho com *memes*, detalhes de busca no *Google*. Além disso, confirma, mais uma vez, as nossas observações de que ele chegou ao curso já com uma nova mentalidade ao compartilhar as suas experiências em outros cursos de formação continuada.

O diálogo com o cursista Rodrigo se manteve e ele relatou algumas de suas práticas. Uma delas foi a produção de um livro de crônicas e poemas escritos pelos estudantes. As produções resultaram em um *e-book* e os estudantes, ao que parece, participaram de todo o

processo, desde as motivações para a escrita, a produção em papel, a digitação dos textos na sala de informática, a organização do *e-book* e sua “publicação”. O cursista, nessa experiência compartilhada e em outras vivências durante o curso, sinalizou a importância da **otimização das tecnologias disponíveis**. Embora, em um primeiro momento, se pareça replicar práticas, pode-se afirmar, considerando o relato de Rodrigo, que a lógica que perpassou a realização das atividades pelos estudantes está relacionada à mentalidade 2.0 no que diz respeito à compreensão do sentido de autoria na contemporaneidade por exemplo.

Além dessa prática, Rodrigo relatou que elaborou, junto a um jornalista de Valinhos, o projeto “Celular e Arte”, em que os estudantes deveriam, inicialmente, fotografar seus bairros visando, ao final do processo, uma exposição. Continuamos nossa conversa e, após um tempo, o cursista explicou que o projeto não seria concluído, por questões burocráticas, mesmo assim, não deixava de, no cotidiano de suas aulas, lançar mão da mediação de novas tecnologias. Em outro momento de nossa conversa, esclareceu que não conseguiu, no ano passado, realizar projetos maiores⁷⁹ que dialogassem com os assuntos do curso, uma vez que estava focado e se preparando para um processo seletivo de Mestrado. Atualmente, no primeiro semestre de 2019, Rodrigo é mestrando e pesquisa sobre *Fake News* no Ensino Médio e Educação Midiática.

O trabalho final de Rodrigo foi produzido em colaboração com a cursista Lucila, que, no segundo semestre de 2017, era educadora social em um contexto de educação não formal. Assim como Rodrigo, Lucila não realçava dificuldades que envolviam a apropriação de novas tecnologias, principalmente as estruturais, embora já estivesse claro que elas existiam, pois constava no questionário inicial. O que se percebia era a **otimização** do que estava disponível em seu contexto de trabalho. Dessa maneira, os dois cursistas preferiam falar sobre possibilidades de atividades, que pareciam extremamente simples em um primeiro momento, mas que eram muito significativas no sentido de propiciar experiências em que as novas tecnologias fossem concebidas como mediadoras e ideológica nas escolas.

A cursista Lucila, na primeira atividade que deveria ser realizada à distância proposta pelo curso, a partir da leitura do texto “Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola”, fez a seguinte postagem:

⁷⁹ Nos discursos de outras duas cursistas, também se nota que a falta de tempo, para se dedicar à uma proposta de apropriação de novas tecnologias nas perspectivas dos Multi e novos letramentos, foi o que fez com que práticas posteriores ao curso deixassem de acontecer. No caso de Rodrigo, embora, como ele diz, não tenha desenvolvido “grandes” projetos, ele, constantemente, lançava mão da mediação de novas tecnologias no dia a dia em suas salas de aula.

Fiquei feliz com essa primeira leitura e achei interessante a análise do vídeo utilizando alguns elementos da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday (tive a oportunidade de estudar essa teoria com minha orientadora de mestrado Leila Barbara, infelizmente não conclui minha pesquisa por questões financeiras). Ao ler a análise do autor pelo viés da metafunção textual, além de compreender os componentes do vídeo, me recordei de uma atividade menos pretensiosa que fiz com meus educandos, em que eles foram convidados a ler em voz alta uma história para o grupo. Essa turma é formada por educandos com bastante dificuldade nas habilidades de leitura e escrita e que portanto, dificilmente se arriscam a ler em voz alta em qualquer outro contexto. O que deixou os educandos surpresos foi o fato de serem livros sem grafia, apenas com imagens. [...] Nosso projeto se chama Entrelinhas e busca motivar os educandos a de fato mergulharem nos multiletramentos a fim de possibilitar leituras mais críticas, por isso o trabalho é bem processual e parte das potências dos educandos (ao escrever a proposta do projeto utilizei como fio condutor a teoria das múltiplas inteligências proposta por Gardner, 1983).

Lucila compartilhou, no grupo do *Facebook*, um dos vídeos de seu projeto e chamou a atenção de seus colegas cursistas e das professoras, que aproveitavam as oportunidades do encontro presencial para conhecer melhor as suas práticas. Foi no contexto do projeto “Entrelinhas” que Lucila desenvolveu a proposta do trabalho final do curso de extensão. O que ela propôs a seus estudantes foi a produção coletiva de um vídeo que apresentasse a finalização do projeto. Já Rodrigo incitou a produção de vídeos de caráter informativo sobre Mitologia Grega (7º ano) e elementos do Discurso (8º ano). Em ambos os contextos, os estudantes produziram roteiros escritos por meio do *Google Docs* para as gravações.

Na discussão teórica empreendida pelos cursistas Lucila e Rodrigo, ficou evidente a **apropriação dos conceitos** Multiletramentos e *remix* não estavam sendo apropriadas apenas com fins de produção, mas eram concebidas como mediadoras ao longo do processo. Além desses conceitos, os cursistas lançaram mão da perspectiva de Aprendizado Baseado em Problemas⁸⁰, que pode ser relacionada aos pressupostos dos multiletramentos no que diz respeito à Prática Situada por exemplo. Os cursistas trouxeram ainda, para justificar a importância de atividades como as que foram por eles idealizadas, o conceito de tecnodemocracia⁸¹. Assim, defendem a importância da formação de sujeitos capazes de não

⁸⁰ Aprendizagem baseada em problemas (ABP) é uma estratégia didático-pedagógica centrada no aluno. A partir dessa perspectiva, um problema é utilizado como estímulo à aquisição de conhecimento e compreensão de conceitos. Para saber mais sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas, ler Martins (2002).

⁸¹ Acesso disponível para a população em geral a diferentes tecnologias. Para saber mais sobre tecnodemocracia, ler Ramos; Arriada; Fiorentin (2013).

apenas ter acesso ou fazer uso de novas tecnologias, mas de compreendê-las, como se pode perceber no trecho transcrito a seguir do trabalho final:

Se quem não compreende a tecnologia não pode opinar sobre o que fazer com ela, fica premente a necessidade de fazer com que o aluno (que no mundo contemporâneo, por conta da internet e da popularização de dispositivos de tecnologia como os celulares, tem acesso a muita informação) em sala de aula, compreenda os conteúdos vistos, atribua-lhes significados e os utilize como ferramentas para a vida, criando novos significados. Assim, ao mesmo tempo em que ele utiliza a tecnologia como meio de produção, o professor tem a possibilidade de refletir sobre essa utilização, educando para o uso na vida.

Como já mencionado, embora no trabalho final os cursistas apresentassem a mesma proposta – produção de roteiros para gravação de vídeos -, os contextos em que ela foi desenvolvida eram distintos, assim como a temática. Considerando o caso de Rodrigo, o cursista, conforme expressa no trabalho final, pretendia que os educandos remixassem os assuntos trabalhados em suas aulas (sobre Mitologia Grega e elementos do Discurso), se apropriassem deles para retransmiti-los por meio de uma variedade linguística utilizada pelos jovens, facilitando sua compreensão.

A partir da realização das atividades, tendo em vista os resultados apresentados no trabalho final, pode-se perceber que os estudantes tiveram a oportunidade de **experimentar** o que era novo para muitos (Mitologia Grega) e o que já era conhecido (elementos do Discurso); **conceituar**, por nomeação e por teoria em ambos os casos; **analisar** funcionalmente e criticamente, para compreender, de fato, os conceitos que deveriam abordar ao produzir os roteiros e os vídeos; e **aplicar** criativamente os conhecimentos construídos, na escrita dos roteiros que culminariam nos vídeos, levando informações sobre as temáticas discutidas de modo adequado ao público para o qual se dirigiam e aos meios em que poderiam divulgar suas produções. É válido ressaltar que, para a proposição das atividades, Rodrigo considerou que seus estudantes eram seguidores de *youtubers* e se fascinavam com a possibilidade de estarem na frente das câmeras falando com pessoas como eles.

No caso da cursista Lucila, sua expectativa era de que os educandos apresentassem um pouco da proposta do Projeto “Entrelinhas” por meio de um vídeo que retratasse, principalmente, sua finalização. Lucila esclarece que as atividades foram desenvolvidas com um número reduzido de estudantes, oito, aqueles que apresentavam dificuldades muito significativas em relação a habilidades de leitura e de escrita. Ao escrever, no trabalho final,

sobre os resultados da aplicação do projeto, ela considerou que o desempenho do grupo foi exemplar. Ela complementa que:

os estudantes ficaram maravilhados com o fato de terem uma conta de e-mail, e principalmente, com a possibilidade de produzirem um roteiro de vídeo autêntico que representa muito mais que uma tarefa escolar concluída mas a oportunidade de serem criadores de uma peça audiovisual que apresenta a potência de um grupo comumente preterido.

Diante disso, analisando o que foi apresentado por Lucila, seus estudantes **experimentaram** o conhecido projeto “Entrelinhas”, fizeram as **conceituações** necessárias sobre ele na fase de elaboração do roteiro, que demandou a ação de **analisar** criticamente, e **aplicaram** apropriada e criativamente, por meio de um vídeo, as suas vivências no decorrer do projeto. Ressalto aqui que a cursista Lucila falou sobre o projeto “Entrelinhas” já nas primeiras semanas do curso de extensão, como já mencionado, quando compartilhou um vídeo em que seus estudantes liam textos não-verbais. O que podemos observar, no trabalho final, é uma **reorientação de suas práticas**, uma vez que seus estudantes passaram a ser autores do roteiro do vídeo que eles mesmos produziram. Sendo assim, é possível dizer que um novo *ethos* se materializa na relação entre Prática Situada e Prática Transformada. As novas tecnologias passaram a ser vistas não só como ferramentas para produção de textos, mas como mediadoras de um processo de formação enquanto cidadãos, sujeitos sociais. Estamos diante, então, de atividades que mobilizam ações da microdinâmica da Pedagogia dos Multiletramentos, o que é ressaltado também na conclusão do trabalho final, quando os cursistas afirmam que:

Incorporar a ferramenta da produção de roteiros e de vídeos em aula, desde que observadas as questões estruturais (computadores /softwares de edição de vídeo) e/ou possibilidade da utilização dos celulares dos alunos para fins pedagógicos, traz diversos ganhos didático-pedagógicos, entre os quais nós destacamos:

- *A possibilidade de educar para os multiletramentos, cuja importância foi sublinhada nesta proposta;*
- *A possibilidade de fixação do conteúdo, observando-se outras modalidades de leitura e produção (opondo-se ao grafocentrismo citado na justificativa desta proposta), contemplando assim a pluralidade existente na sala de aula;*
- *A possibilidade de o aluno estar motivado para uma aprendizagem significativa que envolva uma situação de comunicação semelhante à da vida real no mundo contemporâneo;*
- *A possibilidade de educar / aprimorar a capacidade de trabalhar em grupo;*
- *A possibilidade de exercitar o protagonismo do aluno, fundamental na construção de sua autonomia.*

Tendo em vista o percurso vivenciado pelos cursistas, bem como o trabalho final apresentado por eles para a conclusão do curso, pode-se reafirmar os indícios de nova mentalidade que perpassaram as suas vivência no curso.

Após o curso, em seu relato sobre as experiências vivenciadas, a cursista Lucila conta:

Durante o curso de Multiletramentos na Escola Pública, pude trocar experiências com colegas que também estão engajados em tornar a sala de aula um ambiente de ensino aprendizagem bastante profícuo e interessante para os alunos. Fiquei especialmente feliz em ouvir os projetos e saber como é possível tornar a teoria parte de nossa prática enquanto educadores, e mesmo que em contextos diferentes, investir no potencial dos alunos e valorizar a bagagem que trazem é benéfico para todos. Vários encontros, se não todos, me fizeram sair cheia de ideias e motivação e perceber como muitas vezes não saímos do superficial.

A partir do discurso de Lucila, percebemos que, mesmo já apresentando indícios de uma nova mentalidade, ela parece ter se sentido provocada no sentido de refletir sobre o seu fazer docente para sair do superficial e colocar em prática o que foi discutido e experienciado durante o curso de extensão. Sendo assim, podemos perceber a sua **percepção sobre contribuições** do curso no que tange à apropriação de novas tecnologias em suas práticas de modo reflexivo e crítico.

No início do ano de 2019, Lucila relatou que deu continuidade ao trabalho com vídeos no Centro Social onde atuava. Ademais, na Secretaria Estadual de Educação à qual está vinculada, propôs duas oficinas sobre as ferramentas de busca do *Google* percebendo que muitos professores apresentavam dificuldades quando deveriam realizar pesquisas na Internet.

Alguns cursistas, é importante destacar, embora tenham participado de todas as atividades do curso, nos encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem, relataram que ainda não conseguiram colocar em prática projetos em que novas tecnologias sejam apropriadas, conforme as discussões das quais participaram no curso. Os motivos são a falta de estrutura nas escolas e a falta de tempo para se dedicar ao planejamento e execução de propostas.

Há também casos de práticas que estão no início, como o da cursista Hilda, que sugeriu em suas turmas de Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, a leitura de obras literárias para subsequente produção de *vlogs* e *podcasts*. Em relação à cursista Hilda, embora

muito dedicada e esforçada, em diversas ocasiões, ela disse que não conseguiria realizar determinadas atividades por não ter familiaridade com novas tecnologias. Contudo, mesmo com as suas dificuldades, ela cumpriu todas as propostas e hoje tem se esforçado para, apesar de todas as limitações de seu contexto de trabalho, colocar em prática as discussões do curso de extensão.

Um outro caso que chama a atenção é o da cursista Raquel. Na ocasião do curso, ela trabalhava em dois contextos muito distintos: a Educação Infantil e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Também muito dedicada e participativa, em diversos momentos, principalmente nas primeiras semanas de curso, nos falava que seria impossível desenvolver práticas em suas turmas. Em seu trabalho final (sobre leitura multimodal e crítica) e na postagem de sua última atividade do curso, podemos visualizar a possibilidade **de reorientação de suas práticas** tendo em vista os conceitos abordados, as atividades e as experiências trocadas.

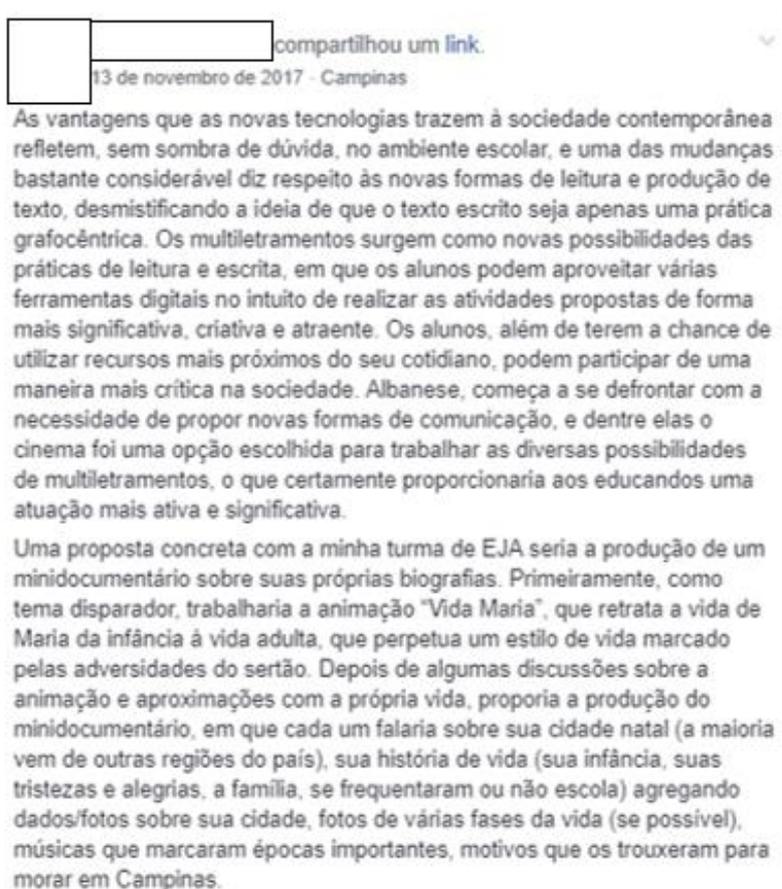


Figura 11: *Print* da postagem de uma atividade no grupo do *Facebook*

Em suma, o que se pode perceber, analisando os casos apresentados assim como as vivências dos outros cursistas, é que eles se mostravam, na maioria das situações do curso, mais preocupados com o modo como as novas tecnologias seriam apropriadas, com os assuntos que seriam abordados, com perspectivas teóricas que embasariam as suas ações cotidianas. A provocação para a importância de uma nova mentalidade foi feita. O que se buscou durante o curso foi uma abordagem crítica dos temas, a fim de que, em cada um de seus contextos, cada cursista pudesse contribuir, mediando, para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de que a apropriação de novas tecnologias em suas práticas cotidianas não é neutra.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe eleita para dar início às discussões desta dissertação nos diz que “O todo é algo muito maior do que a simples soma das partes” (LEMKE, 1998, p. 285). Embora essa afirmação tenha sido feita mediante processos de leitura e de construção de sentidos a partir do que se lê, desde que a vi pela primeira vez, coloquei-me a pensar em como ela faz sentido quando consideramos práticas escolares mediadas por novas tecnologias, ou cursos de formação continuada, ou pesquisas como esta, ou a vida.

Pensando nas “partes” que constituem esta dissertação, é importante retomar que minha proposta de pesquisa, desde meu ingresso no programa de pós-graduação, foi sendo repensada, e o problema que passou a motivá-la foi o fato de que **os cursos de formação inicial de professores apresentavam, e ainda apresentam em alguns contextos, limitações para que se promovam mudanças mais efetivas na escola no que diz respeito à apropriação de novas tecnologias em práticas que se aproximem das perspectivas da Pedagogia dos Multiletramentos e dos novos letramentos**. Assim, considero a realidade de que a escola, concebida umas das principais agências de letramentos, muitas vezes, ainda resiste às mudanças em sociedade e, por isso, acaba por não cumprir o seu propósito de formação de sujeitos em um sentido holístico.

Nesta pesquisa, professores são concebidos como mediadores do processo de construção de conhecimento vivenciado pelos estudantes em âmbito escolar. Diante disso, como discute Liberali (2010), defendo a importância de uma formação docente por um viés mais crítico, que oportunize vivências que contribuam para a constante mudança de mentalidade. Pensando nisso, o objetivo desta pesquisa foi **analisar possíveis contribuições de um curso de extensão para o processo de formação continuada dos professores-cursistas, no que diz respeito à constituição de um novo *ethos* no direcionamento de sua prática docente**.

Para se chegar a discussão desse objetivo mais amplo, dois objetivos específicos foram delimitados: 1) **Identificar e analisar, nas atividades desenvolvidas pelos professores-cursistas durante o curso e em suas práticas posteriores, indícios de um novo *ethos* e percepções sobre contribuições do processo de formação continuada para a apropriação de novas tecnologias;** e 2) **Compreender de que forma um novo *ethos* (não) se materializa considerando a relação entre a Prática Situada dos professores-cursistas e a possibilidade de Prática Transformada a partir das vivências no curso de extensão**.

Quanto ao primeiro objetivo proposto, para cumpri-lo, orientei-me pela seguinte questão de pesquisa: **Como foi a abordagem do curso de extensão, no sentido de tentar contribuir para a formação continuada docente, no que tange a apropriação de novas tecnologias com base nos conceitos de Multi e novos letramentos?**

Para lançar luz sobre essa questão, em um primeiro momento, no capítulo teórico, empreendo uma discussão sobre (novas) tecnologia(s), Multi e novos letramentos (críticos), com o intuito de refletir sobre a pertinência dessas concepções no que se refere ao processo de construção de conhecimento na escola. Em seguida, apresento, no capítulo referente ao percurso metodológico, informações concernentes ao curso de extensão que deu lugar à esta pesquisa. O curso, que aconteceu de forma semipresencial, ao propor discussões baseadas principalmente nos conceitos de multiletramentos e novos letramentos, fomentou vivências que se voltavam para a apropriação de novas tecnologias de forma consciente e crítica, por meio da relação entre atividades teóricas e práticas. Um ponto ressaltado pelos cursistas em seus relatos após o curso foi a importância dessa relação, que era estabelecida nos encontros presenciais, nas postagens de atividades, nas ocasiões de troca de experiências. Assim, por meio de seus discursos, os professores-cursistas evidenciaram as suas percepções de contribuições do processo de formação continuada por eles vivenciado no sentido de oferecer subsídios tanto para um aprofundamento teórico quando para práticas significativas mediadas por novas tecnologias.

Tendo em vista o segundo objetivo específico, em que busco compreender de que forma um novo *ethos* (não) se materializou considerando a relação entre a Prática Situada dos professores-cursistas e a possibilidade de Prática Transformada a partir das vivências no curso de extensão, a questão de pesquisa que me norteou foi: **Nos relatos compartilhados pelos professores-cursistas, que características, que possam ser relacionadas a um novo *ethos*, são perceptíveis, podendo levar a novos letramentos e à Prática Transformada?**

Para discutir essa questão, considero a “parte” que corresponde ao capítulo analítico desta dissertação, quando discuto os dados gerados a partir, principalmente, das vivências de quatro professores-cursistas. No decorrer do capítulo, apresento alguns relatos de práticas que aconteceram após a conclusão do curso de extensão. Nesses relatos são perceptíveis esforços por parte dos professores que, apesar de todas as limitações, propõem atividades que desvelam, ao serem analisadas, características da mentalidade 2.0 (apresentadas no capítulo teórico e retomadas em determinados momentos das análises). Entre essas características, resalto a descentralização do processo de construção de conhecimento, o foco na coletividade, e o reconhecimento de que os textos estão em mudança em meio às relações sociais mediadas pelas novas tecnologias.

Não devo afirmar, contudo, que todos os professores-cursistas apresentaram indícios de uma nova mentalidade de fato, uma vez que alguns relataram não terem realizado atividades em suas aulas que pudessem apontar para essa percepção. Assim, há casos em que um novo *ethos*, como discutem Lankshear; Knobel (2007), se materializa, e há casos em que, mesmo que haja percepção de contribuições do curso por parte dos cursistas, não se pode afirmar que elas reorientam práticas marcadas por uma nova mentalidade tal como se discute nesta pesquisa. Ao mesmo tempo, tendo em vista os discursos dos professores-cursistas de modo geral, pode-se dizer que eles se reconhecem, ao longo do curso, como mediadores do processo de construção de conhecimento, não mais como os únicos detentores de saberes, e como importantes sujeitos para que as práticas escolares sejam transformadas. Assim, podemos chegar a Discursos que têm ecoado na sociedade que dizem respeito à relevante mediação docente em processos de construção de conhecimentos cada vez mais mediados por novas tecnologias.

É importante ressaltar que, embora já há mais de dez anos a importância de uma nova mentalidade para a apropriação de novas tecnologias esteja sendo discutida por Lankshear e Knobel, essa importância ainda não é reconhecida em muitos contextos escolares, por isso, permanece, neste trabalho, a noção de novos letramentos. Entretanto, reforço que a ideia de novo *ethos* que se defende aqui assume um caráter mais crítico, que se alinha às discussões sobre letramentos críticos e tecnologias mediadoras e ideológicas.

Reconheço, já chegando ao fim desta dissertação, que algumas limitações também foram e são “parte” desta pesquisa. Entre elas, pontuo: a dificuldade em manter o contato com parte dos professores-cursistas após a conclusão do curso, o que acabou limitando as discussões e análises referentes às possíveis contribuições do processo de formação continuada na prática dos professores; e o fato de não ser possível acompanhar os professores-cursistas em seus contextos após o término do curso de extensão, para, por meio de observação direta, discutir se houve compreensão dos conceitos abordados, reorientação de práticas, apropriação consciente de novas tecnologias, enfim, um novo *ethos* que orienta o ser e o agir docente. Contudo, acredito que essas limitações não deixam de ser perspectivas para trabalhos futuros, uma vez que ainda há muito o que se discutir sobre formação docente, novas tecnologias, Multi e novos letramentos, bem como outras perspectivas teóricas em uma sociedade em que mudanças são constantes.

Para finalizar esta “parte”, acredito na importância de pesquisas como esta no sentido de propiciar reflexões sobre a relevância de experiências de formação docente que dialoguem com as mudanças que reconfiguram a vida em sociedade e provocam a docência

para uma mediação mais consciente, crítica e responsável. Em conformidade com Freire (1980, p. 25), “quanto mais o homem refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.”. É essa atitude agentiva que a sociedade parece esperar não só de professores, mas dos estudantes, sujeitos sociais.

Vindo de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde a universidade pública era algo utópico; depois de ter a oportunidade de conhecer um mundo acadêmico que está atento às relações entre sociedade e educação; depois de viver momentos prazerosos no decorrer da pesquisa, entre professores da Educação Básica que acreditam na importância de se repensar os sentidos de escola e, por isso, buscaram a formação continuada. Depois de muitas aulas, leituras e discussões. Depois de viver inúmeros momentos de percalços, dúvidas e conflitos. Depois de todas as dificuldades enfrentadas ao ter que conciliar o trabalho como professora de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual de Minas Gerais (cujo sistema parece não se importar com o fato de que seus servidores querem saber mais) e a continuação do processo de escrita da dissertação após a banca de qualificação. Depois de tudo que significou a caminhada do ingresso no mestrado até a conclusão deste texto, esta pesquisa é, para mim, mais do que a soma de suas partes.

São tempos difíceis em vários sentidos, é fato, mas que continuemos a olhar para a educação com esperança, sem perder de vista que o todo de nossas ações pode ser maior do que hoje podemos mensurar. Afinal, como assegurou Freire (2000), não estamos no mundo para simplesmente a ele nos adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devemos usar todas as possibilidades para não apenas falarmos de nossas utopias, mas participarmos de práticas com ela coerentes.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns desafios a enfrentar. In: **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.
- ALBANESE, B. C. **Trajelórias transmídia de leitura literária na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2016.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, estudo bibliográfico e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2002.
- AUGÉ, M. **Pour une anthropologie des mondes contemporains**. Paris, Aubier, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BERNARDINO, F. A. **Tecnologias e Educação: representações sociais na sociedade da informação**. Curitiba: Appris, 2015.
- BRAGANÇA, M. L. L.; BALTAR, M. A. R. Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. In: **Imagens da Educação**. v. 6, n. 1, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 30 jul 2019.
- BRUNS, A. Introduction. In: BRUNS, A. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage** (pp. 1-7) Nova York: Peter Lang, 2008.
- BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? In: **Comunicação & educação**. Ano XVII. número 2, 2012.
- BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BUZATO, M. E. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E.; et al. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Petrópolis, 2010.

_____. **Cultura digital e linguística aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** v.1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAVALCANTI, M. Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras.** 2014. Disponível em <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-deinformacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2015/>>. Acesso em: 04 out 2018.

_____. **Pesquisa TIC Domicílios.** 2015. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>>. Acesso em: 04 out 2018.

_____. **Pesquisa TIC Educação.** 2016. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 30 jul 2019.

_____. **Pesquisa TIC Educação.** 2017. Disponível em <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf> Acesso em: 30 jul 2019.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLL, C.; MONEREO, C (org). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In.: COPE, B.; KALANTZIS, M.(Orgs.). **Multiliteracies - Literacy, Learning and the Design of social futures.** New York: Routledge, 2006[2000], pp. 203-234

_____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, M. R. (Org.). **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives,** New York: Routledge, p. 105-135, 2013.

COSTA, E. G. de M. **Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras.** In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed,

2006.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

_____. **Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening in everyday life**. Cambridge: Polity Press, 2004.

FINARD, K.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? / Organização Júlio Araújo, Wilson Leffa. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.**

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EdUnesp, 2000.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4º ed. rev. São Paulo, Moraes, 1980.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro: L&PM, 1994.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. In: **Revista USP**. São Paulo. N.: 100. P. 33-46. 2014.

GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideologies in discourses**. Basingstoke: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc., 1990.

_____. **The New Literacy Studies and the “Social Turn”**. 1999. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=ED442118> >. Acesso em: 02 nov 2018.

_____. Discourse, small d, Big D. **International Encyclopedia of Language and Social Interaction**, Wiley-Blackwell and the International Communication Association, 2015.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; WEIGEL, M.; CLINTON, K.; & ROBISON, A. J. (2009). **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century**. Cambridge and London: The MIT Press.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira como o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; BUENO, N. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teóricometodológicas**. 2014, p. 121-144.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A New Literacies Sampler**. Nova Iorque: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LATOURETTE, B. **Investigación sobre los modos de existencia: una antropología de los modernos**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

LEMKE, J. Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In: J.R. Martin & R. Veel (Eds.), **Reading Science**. London: Routledge, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUKE A. Defining Critical Literacy. In: J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.). **Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts** (pp. 19-31). New York, NY: Routledge, 2014.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A. FREEBODY, P. (eds.) **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**, p.185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, J. G. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada a ambiente virtual de aprendizagem**. 2002. 219 p. Tese (Doutor em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84303/191466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jul 2019.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 1998.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. Revista Delta, v. 1, n. 2, 1994.

_____. (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: Fiad, R.S. & Signorini, I. (orgs.). **Ensino de Língua**. Das Reformas, das Inquietações e dos Desafios. BH: Editora UFMG, 2012.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al Harvard Educational Review; Spring 1996.

O'REILLY, T. **What is web 2.0?**: design patterns and business models for the next generation of software. Disponível em: <http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. Acesso em: 30 out 2018.

PIANA, M. C. **As políticas educacionais**: dos princípios de organização à proposta da democratização [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. In: **Calidoscópio**, Vol. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011.

_____. **Práticas Colaborativas de Escrita Via Internet**: Repensando a Produção Textual na Escola. Londrina: Eduel, 2013.

_____. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo?. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.02, p.137-160, Abril-Junho 2014.

_____. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(55.2): 525-530, mai./ago. 2016.

POSSAMAI, F. V. A questão da técnica em Martin Heidegger. In: **V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação** – PUCRS, 2010. Disponível em:

<http://puers.br/edipuers/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Filosofia/82734-FABIO_VALENTI_POSSAMAI.pdf>. Acesso em: 30 set 2018.

RAMOS, E. M. F.; ARRIADA, M. C.; FIORENTINI, L. M. R. **Introdução à Educação Digital** - Guia do Cursista. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2013.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. In: **Revista de Letras Norte@mentos**. Dossiê Temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares, Sinop, v. 10, n. 23, p. 64-79, 2017.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Multiletramentos e Currículo** – ensino Integral – SEE – SP Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fundação Vanzolini, pdf, 2014.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. 468 páginas. ISBN: 978-85- 349-2765-9.

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**. Abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf>. Acesso em: 30 set 2018.

SANT'ANA, J. V. B. de; SUANNO, J. H.; SABOTA, B. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. In: **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology**. Edição para Kindle. Londres: Routledge, 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, [1995]2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. In: **D.E.L.T.A.**, 29:1, 2013 (29-58).

VERASZTO, E. V.; *et al.* Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. In: **PRISMA.COM**. nº 7. ISSN: 1646 – 3153. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

ANEXO – Respostas dos participantes da pesquisa às questões do questionário inicial**Deisiane – Professora de Língua Portuguesa**

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)? E de (multi)letramentos?

R: Já tinha ouvido falar sobre letramento.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim. Produção de vídeos com paródias e documentários e também jogos como soletrando.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: Há possibilidade de os alunos se envolverem mais nas aulas, no entanto, há falha de infraestrutura.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Sim. Pluralidade cultural, por exemplo, é um tema que sempre trabalhamos na escola.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Não. O *Movie Maker* eu conhecia porque os alunos usavam para apresentação de trabalho.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Sim. Google Drive eu uso bastante.

7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Eu acredito que são ferramentas que podem contribuir para o aprendizado dos alunos. Tenho grupos de estudo no *Face*.

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: A necessidade de oportunizar aos alunos aulas mais dinâmicas.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Informações que realmente se transformarão em práticas na sala de aula.

Diana – Professora de Geografia
--

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Sim, ao longo da faculdade de Pedagogia.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim, como instrumento de pesquisa e realização de trabalhos como vídeos nos âmbitos de reportagem e propaganda.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: Ao realizar os projetos com os discentes, não encontrei dificuldade. Acredito que a verdadeira dificuldade para esse contexto seja justamente a resistência de alguns docentes, que limitam e recusam-se a utilizar as TDIC como potencializadores da aprendizagem e incentivo ao conhecimento, a descobrir um mundo vasto por meio das pesquisas e criações interativas e muito mais divertidas.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Sim, uma das principais discussões e estudo sobre diversidade, sob a estrutura metodológica, construo o mapa de ideias da qual eles defendem naquele dado momento e na sequência divido-os em grupos e cada um com um artigo, reportagem ou representação de obra de arte e na sequência abrimos para uma discussão e debate a fim de despertar o olhar sócio crítico e autônomo, uma vez que analisamos os movimentos que alienam a sociedade para um melhor olhar e condiciona-a as reproduções sociais sob as mesmas discriminações e estereótipos.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Conhecia apenas o *Movie Maker*, instrumento esse que utilizamos para a elaboração dos vídeos.

6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Não.

7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Acredito que é mais um horizonte para o qual a escola deve expandir-se, considerando que uma das maiores críticas sobre a escola é que essa está muito aquém de seu tempo e instrumentalizar ferramentas que estão inseridas na rotina dos discentes e ressignificá-las para estudos direcionados julgo ser extremamente positivo para a educação, evolução cognitiva e interativa de todos. Ainda não.

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: Entender de forma mais profunda as inúmeras leituras de mundo que posso levar para a minha sala de aula e com isso explorar ainda mais a criatividade e autonomia dos discentes sobre a possibilidade de aprender e interagir com a educação formal, para além de livros didáticos e muito mais para uma educação significativa para os discentes.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Estímulos a pensar uma educação e suas metodologias de forma diferenciada, construindo uma escola e a educação como um espaço de interesse e de prazer.

Hilda – Professora de Língua Portuguesa
--

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Sim. Através de uma disciplina em um programa de pós-graduação.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Os computadores para pesquisas breves e o celular também.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: Dificuldades: Falta de computadores para todos na sala de informática, assim como o acesso à internet, que muitas vezes é precário.

Possibilidades: Muitas, porém vejo que tenho muito a aprender ainda sobre essa temática.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Ocasionalmente, através de alguma situação ocorrida em sala, porém de maneira rápida. Por exemplo: drogas, sexualidade, etc.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Sinceramente, não.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Não conheço.

- 7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Acho interessante. Já usei de maneira breve, só para estabelecer comunicação (o Messenger no caso).

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: Os assuntos sobre os quais se discutiria.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Aprender sobre novas experiências no contexto tecnológico, sala de aula, aprendizagem e de como mediar a aprendizagem no contexto atual.

Karina – Professora de Língua Portuguesa

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Já, mas não sabia exatamente do que se tratava.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Já utilizei em atividades para pesquisa principalmente.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: As dificuldades estão ligadas à falta de estrutura, e as possibilidades podem ser relacionadas ao maior interesse dos estudantes.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Sim. Sempre que possível busco falar sobre os temas transversais em sala.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Conhecia apenas o *Movie Maker*.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Sim.

- 7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Penso que pode ser algo positivo, mas desafiador.

- 8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: A busca por atualização profissional.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Momentos teóricos e práticos que contribuam para a minha formação.

Letícia – Professora de Língua Inglesa

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Sim, durante a graduação, nas aulas de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim, mas utilizava mais quando lecionava em uma escola particular. Na prefeitura, o que já utilizei foi uma aula para o 7º ano, em que passei um vídeo do YouTube com o título “O que os gringos sabem sobre o Brasil”, para fazer uma conexão com a unidade do livro com o título “A tour around Brazil”, que iria trazer vocabulário novo sobre atrações turísticas e regiões do Brasil.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: Acredito que as possibilidades são de aproximar os alunos aos conteúdos, fazendo com que os mesmos sejam mais próximos da realidade deles, além de dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas e lúdicas. No que se refere às dificuldades, para mim, na escola pública, a maior delas é a falta de recurso. Há somente duas salas com acesso à internet, o que limita muito o uso.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Por enquanto, não. Estou lecionando há três meses na escola. Mas acredito que há um bom espaço para esses temas na Língua Inglesa, principalmente durante a contextualização do tópico a ser trabalhado.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Somente o *Movie Maker*, mas não utilizei.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Para a Língua Inglesa, uma ferramenta bastante eficaz é o Google Tradutor.

7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Acho bastante válida, principalmente por ser algo que os alunos utilizam muito. Porém, ainda não utilizei em minhas aulas como professora. Utilizei apenas como aluna.

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: Atualização profissional e evolução na carreira, além da troca de experiência com outros colegas.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Ideias para práticas pedagógicas, ampliação de bibliografias das quais posso me utilizar, bem como conhecimento de novas ferramentas e tecnologias.

Lucila – Educadora Social

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Sim, mas queria muito compreendê-los melhor.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim, sempre que possível e dentro das possibilidades do espaço em que atuo. Idealizei um projeto junto aos meus educandos e uma de nossas ações é a gravação de vídeos.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: As dificuldades envolvem o acesso nem sempre facilitado a novas tecnologias por parte de todos. Quanto às possibilidades, acredito que elas são inúmeras, a depender de cada contexto.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Sim, como educadora social, busco sempre contemplar em minhas práticas temas transversais.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Sim, mas não utilizei todos.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Sim, mas não as explorei.

- 7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Penso que pode ser mais um caminho para tornar o processo de construção de conhecimento mais significativo.

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: O desejo de saber mais para fazer o melhor pelos meus educandos.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Experiências que me auxiliem em prática na sala de aula.

Marocas – Professora de Língua Inglesa

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Sim, na minha graduação em Letras.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Tento trazer os computadores e celulares, porém, com as limitações, não consegui realizar nada muito concreto.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: As dificuldades são a falta de recurso (não tem wi-fi nas escolas), apenas um laboratório de informática, as vezes, os projetores são escassos. Mas acho que as possibilidades são inúmeras e engajam os alunos.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Sim, sempre que possível. Já trabalhei *Ted Talks* e promovi discussões. Por exemplo, o vídeo “The danger of a single story”, da Chimamanda Adichie.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Não conhecia o *Scratch*, mas conhecia o *Movie Maker* e o *Audacity*.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Não.

- 7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Acho super válido. Já tive experiências na graduação.

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: Me interesse pelo tema e gosto de estar sempre me atualizando.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Ter contato com novas ideias para aplicá-las nas minhas aulas.

Meire – Professora de Língua Portuguesa
--

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Sim, mas de maneira superficial.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim, aulas que necessito retomar avaliações, projeto-as na lousa para riscar os textos, deixá-los buscar os resultados. Já os levei à sala de informática para aprenderem a mexer com o programa PowerPoint para montarem e realizarem apresentações de trabalhos. Já utilizei celular para realizar pesquisas de conceitos, contextos etc.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: Se bem utilizadas podem servir de ferramenta para transformar as aulas, trazendo dinamicidade para o contexto. Se deixarmos as aulas mais atrativas ficamos mais próximos de atingir os objetivos do currículo e sanar as dúvidas dos alunos.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Sempre levo pra dentro de minhas aulas discussões sobre diversos temas que permeiam sua realidade. Eles são extremamente carentes de informação e eu agrego isso ao andamento do ano letivo, caso com o conteúdo e sempre os coloco em reflexão sobre o fato deles existirem e quais os propósitos que traçaram nessa existência deles e, principalmente, se essa forma é respeitosa e se é possível viver em sociedade com qualidade sendo assim. Um exemplo é que nesses últimos dias estamos organizando debates para que eles desenvolvam a argumentação partindo de defesa e ataque sobre temas polêmicos como: “Utilizar internet mais de 3 horas por dia pode ser prejudicial aos jovens?”; “Somente os magros são felizes?”; “Gravidez na adolescência: falta de informação?” etc.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Apenas o Movie Maker quanto vivência, já utilizei muitas vezes para realizar vídeos pessoais e para a escola. Audacity eu nunca havia manuseado e Scratch nunca havia visto.

6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Não.

7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Acredito ser uma ferramenta que se possa aliar ao trabalho e eu já experimentei: Falávamos sobre linguagem formal e informal e utilizamos a ferramenta para observar a linguagem e sua adequação conforme o contexto.

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: Curiosidade em buscar novas formas de lidar com diferentes textos em sala, afinal, sempre busco formas de inovar meu trabalho com os alunos.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Espero que haja prática em várias ferramentas que norteiem meu trabalho, que melhore meu desempenho em sala e que me faça fazer a diferença com meus alunos.

Patrícia – Professora de Ciências
--

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)? E de (multi)letramentos?

R: Soube dos conceitos, mas não os estudei.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim, principalmente para pesquisas e gravações de vídeos.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: Com as novas tecnologias, os estudantes parecem mais interessados, mas os recursos tecnológicos das escolas, muitas vezes, são precários.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: As vezes. Já aproveitei algum assunto em Ciências para falar sobre esses temas.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Apenas o *Movie Maker*.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Ainda não.

- 7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Acredito que possa ser bastante proveitoso.

- 8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: A necessidade de atualização.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Experiências que possam me tornar uma pessoa e uma profissional mais atenta e reflexiva sobre as novas tecnologias na escola.

Raquel – Professora de Educação Infantil e de Língua Portuguesa na EJA

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Eu não conhecia o conceito de letramento ou multiletramentos, embora já conhecia o trabalho que alguns professores realizavam com os recursos tecnológicos.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Em 2007, realizei um trabalho com os alunos de alfabetização da EJA, utilizando o laboratório de informática da escola. O intuito inicial era que eles tivessem contato com os recursos tecnológicos, de reconhecimento da máquina, conhecimentos básicos. Posteriormente, atividades de construção textual foram propostas, tanto nos editores de texto, como da produção e envio de mensagens eletrônicas. Jogos educativos também foram utilizados, com o intuito não somente de trabalharmos conteúdos previstos em meu plano de trabalho, mas como possibilidade dos alunos manusearem o mouse e teclado, em sintonia com a tela do computador, que mesmo parecendo algo banal, mas muito complexo para pessoas mais velhas que nunca tiveram acesso à informática.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: As dificuldades estariam mais relacionadas à questão dos recursos, pessoal e material. Há um número elevado de alunos por sala nas escolas públicas, e muitas vezes o professor não conta com alguém que o auxilie neste tipo de atividade, fato que pode comprometer o andamento da proposta de trabalho. Quanto ao recurso material, tomando por base as escolas públicas pelas quais já passei, os laboratórios de informática normalmente são bastante precários: falta equipamentos, máquinas quebradas, número insuficiente de computadores para a quantidade de alunos, internet sem conexão e outros tantos contratemplos.

As possibilidades são diversas: aulas mais dinâmicas e participativas, utilização de novas ferramentas digitais que possibilitam diversos processos criativos, um ambiente de

aprendizado coletivo, conhecimento técnico para utilização de alguns recursos e tantas outras abordagens a partir da utilização das TDIC.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Sim, sempre trabalhamos com temas de cunho social, até porque são pessoas adultas e o interesse por estes assuntos acaba surgindo no cotidiano da escola. Um dos temas de cunho social, bastante recente, foi a questão das reformas trabalhistas. Depois de algumas discussões em sala de aula, leitura de matérias de jornais diversos, anotações de várias dúvidas, conseguimos levar para a escola um juiz do Trabalho, o qual primeiramente fez uma explanação sobre todas as mudanças a partir das reformas, levantou pontos importantes sobre os quais o trabalhador deve ficar atento para não ser “tão” prejudicado, e a partir de então, tentar responder todas as dúvidas postas pelos alunos..

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Não conhecia nenhum desses programas, todos são novidades para mim.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Não conhecia, passei a conhecer a partir da aula de vocês. Achei o Google Drive muito interessante, viável, acessível! Uma possibilidade a mais para se utilizar em sala de aula.

- 7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Acho fantástico, principalmente depois de observar a proposta deste curso, em utilizar o facebook. Embora eu não utilize com meus alunos, acho que o facebook pode ser uma ferramenta prática, acessível, divertida, popular e coletiva, para de troca de conhecimentos, produção das atividades, compartilhamento de materiais de estudo, notícias, conteúdos de aula, além de estimular a discussão entre os alunos.

- 8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: O que me levou a me inscrever no curso foi a chance de conhecer os “multiletramentos”, tão comentado principalmente por professores de Português. Não compreendia muito bem a que se referia, sabia que estava relacionado a outras formas de leitura e produção de texto, mas não imaginava a amplitude de possibilidades que os multiletramentos podem oferecer aos alunos.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Esperava muito menos do que está sendo proposto... conhecer as diversas possibilidades dos multiletramentos, na utilização de recursos tecnológicos para se trabalhar leituras e produção de texto, me surpreendeu bastante. Eu conhecia pouquíssimo dos conteúdos utilizados e ensinados no curso de formação continuada, foi um grande aprendizado e uma ótima oportunidade para que eu possa transformar minhas aulas menos enfadonhas, mais participativas, criativas, dinâmicas!

Rodrigo – Professor de Língua Portuguesa

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Antes do curso já tive contato sim com o conceito de letramentos e Multiletramentos. Inclusive tenho o livro da professora Roxane Rojo (2012).

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim. Já utilizei TDIC em minhas aulas. Foram várias experiências. Uma delas foi na produção de vídeos com declamações de poemas pelos alunos em que eles utilizaram o celular como ferramenta e gravaram vídeos, para aprimorar a linguagem oral e a leitura.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: As dificuldades são principalmente a falta de estrutura das escolas em relação às ferramentas de tecnologia digital. Outro entrave é a formação dos diretores e coordenadores pedagógicos em relação aos novos letramentos. Eles sempre colocam em xeque o trabalho do professor que é frequentemente “acusado” de não lecionar o “conteúdo” tradicional da escola e entendem muitas vezes que o professor está “matando aula”. As possibilidades são infinitas: com elas é possível se aproximar da linguagem dos alunos que têm muita facilidade para trabalhar com tecnologia. Existe também a possibilidade de fixar mais os conteúdos, uma vez que para eles a aula tradicional é “chata”. Então, quando se propõe o uso de um celular ou mesmo de um computador eles ficam mais motivados para realizar as atividades. Uma simples digitação de um texto para eles é o máximo.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Os temas transversais frequentemente aparecem em minhas aulas. Já trabalhei com um projeto sobre bullying (Ensino Fundamental) e com outro sobre sexualidade, abordando a questão da vacina contra o HPV (Ensino Médio). Neste último, os alunos produziram peças publicitárias de conscientização utilizando softwares de edição de vídeos.

5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Sim, já os conhecia. Dentre eles, já utilizei com os alunos o *Movie Maker*. O *Scratch* tive contato num curso e o *Audacity* fiz uso particular para editar arquivos de música.

6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Sim, conheço várias ferramentas. Utilizo o *Google Docs*, o *Blogger* e o armazenamento do *Google Drive*.

7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Acho fundamental a utilização das Redes Sociais como ferramenta de aprendizagem. Inclusive sua utilização na escola foi tema de minha monografia de Especialização em Educomunicação e Midialogia no UNISAL, oportunidade em que fiz um estudo de caso de minha própria prática de utilização com o *Facebook* na criação do Grêmio Estudantil da escola onde eu atuava, como ferramenta de interação e de divulgação.

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: Inscrevi-me no curso com a intenção de aprimorar meus conhecimentos acerca dos Multiletramentos e buscar referências de autores que estão discutindo o uso das tecnologias em sala de aula.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Espero trocar experiências e ter subsídios para um projeto de Mestrado.

Sônia – Professora de Língua Portuguesa

- 1) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Sim, já havia lido algumas obras da Kleiman.

- 2) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim, na rede é disponibilizada uma aula por mês para fazer uso da sala de informática.

- 3) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: A dificuldade é o acesso por parte dos alunos nesses ambientes dentro das unidades escolares. A possibilidade é a diversidade cultural e de novas práticas que esse ambiente promove.

- 4) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Sim, quando abordo um novo gênero textual, sempre utilizo a temática de alguns temas transversais como a ética, pluralidade cultural, entre outros.

- 5) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: O *Movie Maker* sim, os demais não.

- 6) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Não.

- 7) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Utilizo tais ferramentas como meio de comunicação com os alunos.

8) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: Ter acesso a novas práticas.

9) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Novas perspectivas de ensino.

Vinícius – Professor de Língua Portuguesa
--

10) Antes do início deste curso, você já havia tido contato com o conceito de letramento(s)?
E de (multi)letramentos?

R: Sim. Ao longo do curso de graduação fiz algumas disciplinas eletivas que tratavam, especificamente, destes dois conceitos.

11) Você utiliza ou já utilizou, em suas aulas, TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como computadores e celulares? Se sim, apresente uma ocasião.

R: Sim, utilizo com muita frequência, as últimas ocasiões que usei foi para criar histórias em quadrinho, utilizando dois sites específicos para esta finalidade, e para avaliar os alunos por meio do Google Formulários (no colégio particular utilizo esta ferramenta a cada 15 dias).

12) Em sua opinião, quais as dificuldades e possibilidades que as TDIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares?

R: As possibilidades são infinitas, já as dificuldades, no meu caso, quase não existem, pois as escolas em que trabalho na prefeitura são equipadas com salas de informática com computadores suficientes para todos os alunos e com tablets (estes estão disponíveis apenas para os alunos da EJA), tanto a sala de informática quanto os tablets possuem acesso à internet. Na escola particular, também não encontro dificuldades, lá cada sala de aula têm um ponto de acesso à rede, os alunos possuem um Ipad, inclusive, nós professores.

13) Discussões a partir de temas de cunho social, como os que constam no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, têm lugar assegurado em suas aulas? Se sim, exemplifique com uma experiência vivenciada.

R: Na rede municipal, por ter uma liberdade maior, procuro abordar os temas transversais sempre que é possível, levando um texto para leitura, e a partir dessa leitura, discutir com os alunos alguns temas e, também, quando vão produzir textos da tipologia argumentativa. Já na escola particular, nunca trabalhei, porque o currículo é muito engessado.

14) Você já conhecia programas como o *Scratch*, o *Movie Maker* e o *Audacity*?

R: Sim, os três, mas na sala de aula trabalho apenas com o *Scratch*.

15) Você conhece ferramentas do Google que podem ser utilizadas em processos de leitura e de escrita?

R: Sim, o Google Formulário (utilizo para aplicar provas e também para a produção de textos) e o Google Drive (para compartilhar arquivos no formato Word e promover a escrita compartilhada).

16) O que você pensa a respeito do uso de redes sociais, como o *Facebook*, com fins didático-pedagógicos? Você já teve oportunidade de vivenciar experiências nessa direção?

R: Agora, utilizando neste curso, parece ser uma ferramenta muito interessante, mas nunca utilizei na sala de aula. Acredito que não usarei tão cedo, porque as escolas não estão preparadas para receber o Facebook como uma ferramenta didático-pedagógica. As redes de acesso à internet das três escolas bloqueiam o acesso a sites como o Facebook.

17) O que levou você a se inscrever neste curso de extensão?

R: Aprimorar os meus conhecimentos sobre o assunto e, conseqüentemente, minha prática docente.

18) O que você espera vivenciar neste contexto de formação continuada?

R: Vivenciar algumas práticas/atividades que, posteriormente, eu posso utilizar na sala de aula com os alunos.